



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

Manoel Donizete Velho

**Ciências Humanas na educação quilombola da
Comunidade Santa Cruz – Paulo Lopes – SC**

Florianópolis, 2025.

Manoel Donizete Velho

**Ciências Humanas na educação quilombola da
Comunidade Santa Cruz – Paulo Lopes – SC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória - da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Elison Antonio Paim, Dr.

Florianópolis, 2025.

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Donizete Velho, Manoel

Ciências Humanas na educação quilombola da Comunidade Santa Cruz – Paulo Lopes – SC / Manoel Donizete Velho ; orientador, Elison Antonio Paim, coorientador, Alfredo Ricardo Silva Lopes, 2025.

154 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Educação Escolar Quilombola. 3. Área do Conhecimento de Ciências Humanas. 4. Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz. 5. Educação de Jovens e Adultos. I. Antonio Paim, Elison . II. Ricardo Silva Lopes, Alfredo . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. IV. Título.

Manoel Donizete Velho

**Ciências Humanas na educação quilombola da
Comunidade Santa Cruz – Paulo Lopes – SC**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 17 de dezembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

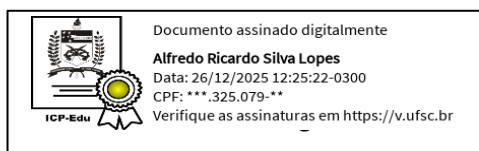
Adriana Angelita da Conceição
Profhistória UFSC

Marcos Rodrigues da Silva
NEABI/UDESC

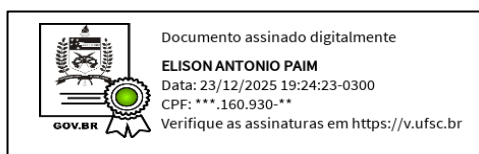
Mônica Martins da Silva
Profhistória UFSC

Vitor Sousa Cunha Nery
UEAP

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.



Prof. Dr. Alfredo Ricardo Silva Lopes
Coordenador do Programa



Prof. Dr. Elisa Antonio Paim
Orientador

Florianópolis, 17 de dezembro de 2025.

Dedicatória

À minha família, bem mais precioso desta caminhada, expresso minha mais profunda gratidão. À minha esposa, Tânia, às minhas filhas, Júlia e Emanueli, e ao meu filho de coração, Felipe, cuja alegria, afeto e leveza tornaram mais suaves os desafios enfrentados ao longo deste percurso, dedico meu reconhecimento e carinho.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, manifesto minha gratidão pela fé que sustenta minha trajetória, ancorada na crença em um Deus, cuja benevolência me possibilitou vivenciar experiências fundamentais para a construção do percurso que culmina neste momento.

Aos meus ancestrais, símbolos de resistência e sabedoria, registro minha profunda gratidão, pois sua luta e legado possibilitaram que hoje eu estivesse aqui, dando continuidade à busca por um mundo mais justo.

À Comunidade Quilombola Santa Cruz, cuja história e resistência guardam a sabedoria ancestral que inspira reflexões e fundamenta objetos de estudo, expresso reconhecimento especial.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elison Antonio Paim, agradeço pelo aprendizado compartilhado, pela experiência e pela sabedoria com que conduziu, ao meu lado, os desafios deste percurso acadêmico.

À minha família, bem mais precioso desta caminhada, registro minha profunda gratidão. À minha esposa, Tânia, pela presença constante, pelo incentivo e pela partilha das conquistas, bem como pelo apoio nos momentos de dificuldade. Às minhas filhas, Júlia e Emanueli, e ao meu filho de coração, Felipe, cuja alegria e leveza tornaram mais suaves os desafios enfrentados, dedico meu afeto e reconhecimento. Em memória de minha amada avó, Amélia, e de meus pais, Cenira e Alzerino, deixo uma homenagem especial, pela inspiração e pelo incentivo contínuo que sempre me impulsionaram a seguir no caminho dos estudos.

Registro minha gratidão a todos os professores com os quais tive a oportunidade de aprender e compartilhar saberes ao longo desta caminhada no mestrado, Prof. Dr. Alfredo Ricardo Silva Lopes, Profa. Dra. Janine Gomes da Silva, Profa. Dra. Renata Palandri Sigolo e Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann. Em especial, agradeço à banca que acompanhou a qualificação e a defesa desta dissertação: Profa. Dra. Adriana Angelita da Conceição, Profa. Dra. Mônica Martins da Silva, Prof. Dr. Professor Marcos Rodrigues da Silva e o Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery, cujas valiosas contribuições foram essenciais para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos colegas de turma do mestrado, expresso minha sincera gratidão pelas trocas de experiências, aprendizagens e pelo apoio mútuo ao longo desta caminhada. Cada momento compartilhado contribuiu para tornar este percurso mais enriquecedor e significativo.

Estendo meus agradecimentos a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para esta trajetória acadêmica. Palavras de incentivo, gestos de apoio e ensinamentos recebidos foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e intelectual. Este trabalho resulta de um esforço coletivo, que concluo com profunda gratidão e satisfação, na expectativa de que a mesma união e solidariedade continuem a orientar os caminhos futuros.

Quando nós falamos tagarelando
E escrevemos mal ortografado
Quando nós cantamos desafinando
E dançamos descompassado
Quando nós pintamos borrando
E desenhamos enviesado
Não é por que estamos errando
É porque não fomos colonizados.

SANTOS, Antônio Bispo dos, 2015.

RESUMO

Dissertação de Mestrado que se insere no campo das Ciências Humanas e da Educação Escolar Quilombola, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas na Comunidade Remanescente de Quilombo Toca Santa Cruz, situada no município de Paulo Lopes, no estado de Santa Catarina. O estudo teve como objetivo compreender de que maneira o ensino de História pode contribuir para a valorização da memória, da ancestralidade e do território quilombola, em contraposição à hegemonia de um currículo eurocêntrico historicamente marcado por silenciamentos e invisibilizações das narrativas negras. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do plano de ensino dos componentes curriculares da Área do Conhecimento de Ciências Humanas e Saberes e Fazeres da unidade escolar, articulada ao reconhecimento dos saberes locais como referenciais epistemológicos, configurando um movimento dialógico entre escola e comunidade. O referencial teórico dialoga com autores das pedagogias decoloniais e da crítica à colonialidade do saber, como Fanon, Quijano, Mignolo e Walsh, bem como com pensadores da história e cultura afro-brasileira e quilombola, como Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. Os resultados evidenciaram avanços na incorporação da temática quilombola nos documentos institucionais, além de também revelarem lacunas relacionadas à efetivação de práticas pedagógicas sistemáticas voltadas à Equidade, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Conclui-se que o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola demanda a ampliação de ações formativas, a valorização das narrativas locais e o compromisso institucional com práticas educativas antirracistas, de modo a consolidar uma educação comprometida com a diversidade, a justiça social e a decolonização do currículo.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Área do Conhecimento de Ciências Humanas; Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This dissertation falls within the field of History Teaching and Quilombola School Education, analyzing the pedagogical practices developed in the Remnant Quilombo Community Toca Santa Cruz, located in the municipality of Paulo Lopes (SC). The study aimed to understand how the teaching of History can contribute to valuing memory, ancestry, and the quilombola territory, in contrast to the hegemony of a Eurocentric curriculum historically marked by silences and invisibilization of Black narratives. The research adopted a qualitative approach, based on the documentary analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) and the teaching plan of the curricular components of the Knowledge Area of Human Sciences and Knowledges and Practices of the school unit, articulated with the recognition of local knowledge as epistemological references, establishing a dialogical movement between school and community. The theoretical framework engages with authors of decolonial pedagogies and the critique of the colonality of knowledge, such as Fanon, Quijano, Mignolo, and Walsh, as well as with thinkers of Afro-Brazilian and quilombola history and culture, such as Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, and Nilma Lino Gomes. The results show progress in the incorporation of quilombola themes in institutional documents, but they also reveal gaps related to the implementation of systematic pedagogical practices focused on Equity, Ethnic-Racial Relations Education, and Quilombola School Education. It is concluded that strengthening Quilombola School Education requires the expansion of training initiatives, the valorization of local narratives, and institutional commitment to anti-racist educational practices, in order to consolidate an education committed to diversity, social justice, and the decolonization of the curriculum.

Keywords: Quilombola School Education. Human Sciences Knowledge Area. Toca Santa Cruz Quilombola Community. Anti-racist Curriculum.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alfabetização nos municípios catarinenses com população quilombola.....	63
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual que organiza o currículo da educação escolar quilombola em Santa Catarina.....	88
Figura 2 – Mapa conceitual sobre como se estrutura a educação quilombola no estado de Santa Catarina.....	101
Figura 3 – Capa das edições de 2019 e 2021 do Currículo Base do Território Catarinense. .	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comunidades Quilombolas no estado de Santa Catarina.....	26
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo por grupos de idade (%) em Santa Catarina.....	62
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADCT	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
AÇOR	Festa da Cultura Açoriana de Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPA	Conselho Estadual das Populações Afrodescendentes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRQ	Comunidades Remanescentes de Quilombo
DIEN	Diretoria de Ensino
EBM	Escola Básica Municipal
EEB	Escola de Educação Básica
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FCC	Fundação Catarinense de Cultura
FCP	Fundação Cultural Palmares
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
FM	Frequência Modulada
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEIRE	Gerência de Políticas para a Igualdade Racial e Imigrantes
GEMDI	Gerência de Modalidades e Diversidades Curriculares
GERED	Gerência Regional de Educação
GTQ	Grupo de Trabalho Quilombola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEE	Instituto Estadual de Educação
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LABURB	Laboratório de Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LabProj	Laboratório de Projetos da Universidade Federal de Santa Catarina
MEC	Ministério da Educação
MHSC	Museu Histórico de Santa Catarina
MIS	Museu da Imagem e Som de Santa Catarina
MNU	Movimento Negro Unificado
NEADI	Núcleo de Estudos Afrodescendentes, Indígenas e Temáticas Afins
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProfHistória	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
RDTI	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SAS	Secretaria de Assistência Social, Mulher e Família
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria de Estado da Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UD	Unidade Descentralizada
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIEDU	Programa de Assistência Financeira Estudantil de Ensino superior de Santa Catarina

SUMÁRIO

MEMORIAL: MANOEL DONIZETE VELHO.....	
INTRODUÇÃO.....	
COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO TOCA SANTA CRUZ.....	
LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	
LEGISLAÇÃO CATARINENSE SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	
CAPÍTULO 1 - EJA QUILOMBOLA EM SANTA CATARINA: MAPEAMENTO E DESAFIOS NA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL.....	
1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO TERRITÓRIO CATARINENSE.....	
1.1.1 Fundamentação metodológica: matriz curricular quilombola Pedagogia da Alternância.....	
1.1.2 Instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação do tempo comunidade.....	
1.1.3 Organização curricular.....	
1.1.4 Eixos temáticos.....	
1.2 PERFIL DOS ESTUDANTES E PROFESSORES DA EJA QUILOMBOLA NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA.....	
1.3 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	
2 CAPÍTULO 2 - COMUNIDADE SANTA CRUZ: UM TERRITÓRIO QUILOMBOLA.....	
2.1 A PRESENÇA NEGRA EM SANTA CATARINA: PROCESSOS DE INVISIBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA.....	
2.2 MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE NA COMUNIDADE SANTA CRUZ.....	
3 CAPÍTULO 3 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	
3.1 MARCOS NORMATIVOS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: FUNDAMENTOS PARA O PPP DAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS.....	

3.2	ELEMENTOS DO PPP NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS QUILOMBOLAS: POR UMA EDUCAÇÃO ENRAIZADA NOS TERRITÓRIOS DE REEXISTÊNCIA.....
3.3	PLANO DE ENSINO: SABERES, RESISTÊNCIAS E REEXISTÊNCIA PEDAGÓGICA.....
3.4	A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ENSINO E NAS DECISÕES PEDAGÓGICAS.....
3.5	ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UD TOCA SANTA CRUZ.....
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....
	REFERÊNCIAS.....

MEMORIAL: MANOEL DONIZETE VELHO

Esse nome me guia!

Eco de um passado entrelaçado em tensões,
onde o silêncio das vozes discordantes
se fez cenário de uma história de paixões.

No embate velado entre mãe e avô,
resistiu o amor, audaz e fervoroso,
pois ele, guardião do antigo temor,
não abençoou o enlace amoroso.

Mas minha mãe, de força inquebrantável,
rompeu corrente, escolheu seu caminho,
sem olhar para trás, nem pedir permissão,
forjou seu destino com pulso e carinho.

Como promessa feita em gesto de coragem,
ao primogênito o nome herdaria,
do pai que enfrentou o silêncio e a passagem,
assim, Manoel, o nome que me guia.

Infância

Nasci às margens do rio Pelotas, na divisa entre os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em uma região situada ao longo da rota Caminhos da Neve (BR-438). Esse trajeto foi recentemente oficializado pela Comissão de Desenvolvimento Regional e Turismo do Senado, por meio de um projeto de lei que reconhece o roteiro rodoviário, cujo trecho mais encantador liga os municípios de São Joaquim (SC) e Bom Jesus (RS). A rota conecta também São Joaquim (SC) a Bom Jardim da Serra (SC), passando por São José dos Ausentes (RS), especialmente pelo distrito do Silveira, local do meu nascimento até chegar a Bom Jesus (RS).

Meu nome, Manoel, carrega uma história de tensões familiares. Ele foi escolhido em meio a um conflito entre minha mãe e meu avô materno, que não aprovava o casamento de meus pais. Determinada a seguir seu próprio caminho, minha mãe enfrentou a oposição do pai e casou-se sem o consentimento dele. Como um gesto simbólico de afirmação, prometeu que daria ao seu primogênito o nome de seu pai e assim eu fui batizado.

Alguns anos depois, em uma visita inesperada, meu avô encontrou minha mãe em meio a muitas dificuldades. Diante da cena, ele tomou uma decisão surpreendente: colocou-me na sela de seu cavalo e levou-me consigo para viver ao lado dele e de minha avó. Minha mãe, em desespero e lágrimas, assistiu à cena sem poder impedir. A partir daquele momento,

fui criado por meus avós como se fosse um de seus filhos, e nunca mais voltei para o lar de meus pais.

Minha infância, até os 6 anos de idade, foi vivida no interior, onde meus avós trabalhavam como capatazes em uma fazenda no município de São Joaquim (SC). Com o falecimento do meu avô em 1977, minha avó, meus tios e eu nos mudamos para a sede do município. Foi lá que iniciei meus estudos na Escola Básica Rocha Pombo, atualmente chamada EEB Martinho de Haro, onde concluí os anos iniciais do ensino fundamental. Devido às dificuldades de emprego no interior do estado durante o final da década de 1970, meus tios decidiram buscar novas oportunidades na “cidade grande”, trabalhando na construção civil em São Paulo (SP). Após alguns anos, retornaram e, em seguida, migraram para a Grande Florianópolis, fixando-se no município de Palhoça (SC). Pouco tempo depois, toda a família já estava estabelecida na região. Com 10 anos, iniciei os estudos no ensino fundamental no Grupo Escolar Venceslau Bueno, onde concluí os anos finais em 1985. No mesmo ano, fui aprovado no processo seletivo para o Colégio Estadual Ivo Silveira, na época o único colégio de ensino médio da região, no qual finalizei o ensino médio e o Curso Técnico em Administração, formando-me em 1988.

Formação acadêmica

Durante o ensino médio, iniciei minha trajetória profissional como Menor Aprendiz na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), onde permaneci por três anos. Ao final do estágio, em 1988, fui promovido a auxiliar administrativo na Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC). Essa experiência me possibilitou conciliar trabalho e estudos, realizando um curso pré-vestibular no Colégio Energia, entre 1989 e 1990.

Como filho mais velho de uma família numerosa composta por minha mãe, merendeira; meu pai, carpinteiro; seis irmãos; e minha avó, pensionista, comecei a trabalhar ainda jovem para ajudar nas despesas domésticas. Desde cedo, aprendi a equilibrar responsabilidades familiares com o desejo de investir na minha educação.

Em 1992, após minha desvinculação da FESC, ingressei no quadro de servidores da SED/SC, dando continuidade à minha trajetória no serviço público. Ainda naquela década, iniciei a graduação em História, com habilitação em Licenciatura e Bacharelado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No entanto, em 1995, precisei trancar o curso devido a problemas de saúde na família.

Em 1999, retomei meus estudos na UFSC e, de forma especialmente simbólica, concluí o curso de História no dia 1º de outubro, mesma data em que nasceu minha segunda filha, Júlia. A formatura ocorreu no Palácio Cruz e Sousa, antiga sede do Palácio Rosado e atualmente Museu Histórico de Santa Catarina, localizado no Centro de Florianópolis, tornando aquele dia duplamente inesquecível.

Posteriormente, dei continuidade à minha trajetória acadêmica e profissional, concluindo o Curso de Pós-Graduação em Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), consolidando minha formação e experiência no campo educacional.

Trajetoória profissional

Paralelamente à minha trajetória profissional, atuei como sócio-fundador e locutor da Rádio Comunitária São Francisco 98 FM, situada no bairro Aririú, em Palhoça (SC). Em 1997, participei ativamente da implantação desse importante veículo de comunicação comunitária, criado com o propósito de dar voz à população local e divulgar temas de interesse público e relevância social.

Em 2 de fevereiro de 2000, iniciei minha trajetória na rede municipal de ensino como professor efetivo, lecionando História para os anos finais do ensino fundamental. Minha primeira experiência foi no período noturno, na Escola Básica Municipal (EBM) Neri Brasiliano Martins, situada na Praia de Fora, distrito de Enseada do Brito, no interior do município de Palhoça. Após três anos atuando nessa unidade, enfrentei grandes dificuldades logísticas, como a falta de infraestrutura da época, pois a BR-101 ainda não era duplicada, havia filas quilométricas e escassez de linhas de ônibus da empresa Paulotur. Diante dessas adversidades, solicitei transferência para o Centro de Atenção Integral à Criança e ao adolescente (CAIC) Professor Febrônio Tancredo de Oliveira, localizado no bairro Passa Vinte, também no município de Palhoça.

Depois de dez anos de dedicação à educação municipal, fui convidado a integrar a gestão pública de Palhoça, assumindo o cargo de Diretor de Cultura. Nessa função, tive a oportunidade de coordenar a 3ª Feira do Livro de Palhoça e a 16ª edição da Festa da Cultura Açoriana de Santa Catarina (AÇOR), ambas realizadas no mesmo ano.

Paralelamente, entre 2011 e 2013, atuei como historiador na Fundação Catarinense de Cultura (FCC), contribuindo com pesquisas e na curadoria de materiais relevantes para as exposições. Entre os destaques estão “Guerra do Contestado: 100 anos de memórias e

narrativas”, realizada no Museu Histórico de Santa Catarina (MHSC), e a exposição “Luz e Sombra: o cinema em Santa Catarina”, no Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina (MIS/SC).

A partir de 2014, retomei minha atuação como professor na rede pública municipal e passei a atuar também como Consultor Educacional na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Nesse cargo, desempenhei funções técnicas na Diretoria de Ensino (DIEN), com foco especial nas áreas de Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola (EEQ) e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Esse período foi marcado por um aprofundamento nas reflexões sobre essa temática e pelas modalidades de ensino, que sempre despertaram meu interesse, impulsionando leituras e diálogos enriquecedores. Atuei na Coordenadoria de Educação do Campo, vinculada à Gerência de Modalidades e Diversidades Curriculares (GEMDI), sendo responsável pelas ações voltadas à Educação Escolar Quilombola. Além disso, como coordenador do Núcleo de Estudos Afrodescendentes, Indígenas e Temáticas Afins (NEADI), reforcei meu compromisso com a valorização da diversidade e com a justa e necessária luta pelos direitos dos povos quilombolas.

Atualmente, atuo como Articulador de Formação pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED/SC), no âmbito da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Minha responsabilidade é formar profissionais da educação para atuarem na gestão e na docência, com foco nas políticas da Equidade, nas Relações Étnico-Raciais e na Educação Escolar Quilombola.

Entre as décadas de 1980 e 1990, ouvi com frequência relatos sobre um lugar denominado “Toca”, descrito como um território habitado exclusivamente por pessoas negras. Essas narrativas despertaram o desejo de conhecer e estimularam o anseio de compreender a história e as dinâmicas sociais daquela comunidade. Com o passar do tempo, esse interesse inicial adquiriu novos sentidos, quando passei a atuar com a Educação Escolar Quilombola, experiência que possibilitou uma aproximação concreta e gradual com a Comunidade Remanescente de Quilombo Toca Santa Cruz.

As primeiras visitas ao território ocorreram em 2019, a convite da liderança da Comunidade e Professora Orientadora de curso da Unidade Descentralizada, Daniela Marcelino Augustinho, constituindo um momento de reconhecimento das referências históricas e culturais que configuram a identidade local. Em seguida, retornei ao território para conhecer o espaço cultural em construção pela UFSC e a casa disponibilizada pela comunidade para o funcionamento da Educação Escolar Quilombola, iniciativa motivada pela

resistência dos estudantes em frequentar a escola de referência, a EEB Frederico Santos, situada no centro do município.

Segundo os próprios estudantes, a EEB Frederico Santos estava associada a experiências de opressão, preconceito e racismo estrutural, elementos que contribuíram para processos recorrentes de evasão. Dentre outras visitas, participei de reuniões técnicas e pedagógicas voltada à discussão de demandas administrativas e das pautas apresentadas pelo coletivo da Associação, aprofundando a compreensão das necessidades educacionais, dos mecanismos de resistência e dos processos históricos que marcam a trajetória da comunidade. Essas aproximações sucessivas consolidaram não apenas um vínculo profissional, mas também um compromisso ético e político com a valorização das identidades quilombolas e com a construção de práticas educativas capazes de enfrentar e consolidar políticas orientadas pela equidade educacional.

Em 2023, iniciei minha jornada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), uma experiência enriquecedora que tem sido essencial para integrar e aperfeiçoar minhas práticas pedagógicas em sala de aula. Esse aprendizado tem contribuído de maneira significativa para a melhoria da relação ensino-aprendizagem, fortalecendo minha atuação como educador e ampliando minha trajetória profissional.

No primeiro semestre de 2023, cursei a disciplina Teoria da História no ProfHistória da UFSC. Essa experiência foi fundamental para revisar e aprofundar conceitos que já haviam sido abordados durante minha graduação, estabelecendo novas conexões entre a teoria histórica e o ensino de História. As aulas presenciais, os seminários e as atividades promovidas na disciplina proporcionaram valiosas trocas de ideias com colegas, além de desempenharem um papel relevante na formulação do meu projeto de pesquisa.

Ainda nesse semestre, participei da disciplina História do Ensino de História, onde tive meu primeiro contato presencial com o programa, ao lado de colegas vindos de diferentes regiões. A disciplina aborda, de forma segmentada, a evolução do ensino de História no Brasil, desde sua origem até as formulações teóricas, pedagógicas e práticas contemporâneas, incluindo os desafios enfrentados ao longo desse percurso. Exploramos contribuições acadêmicas e experiências escolares sobre a identidade docente, abordando suas complexidades, lutas e obstáculos. Os seminários promovidos nessa disciplina possibilitaram a troca de experiências entre os participantes, enriquecendo minhas reflexões sobre a prática docente e sobre a educação em História.

A disciplina História Local, também cursada nesse semestre, destacou-se pelo ambiente acolhedor e pelas discussões instigantes. As aulas e apresentações estimularam

reflexões profundas sobre minha prática profissional e influenciaram diretamente os rumos do meu projeto de pesquisa, especialmente durante seu período inicial de construção. A troca de experiências com os colegas foi especialmente marcante, promovendo percepções importantes para minha trajetória acadêmica e profissional.

No segundo semestre de 2023, a disciplina História e História Pública trouxe uma abordagem reflexiva e prática, com aulas conduzidas de maneira acolhedora e enriquecidas por discussões intensas. O compartilhamento de atividades e experiências dos colegas foi determinante para moldar minha perspectiva sobre o projeto de pesquisa, que ainda estava em desenvolvimento.

Outro marco foi a disciplina Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, na qual analisamos as medidas legais que tornam obrigatória a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares. Exploramos os desafios da implementação prática desse ensino e debatemos temas ligados à produção de conhecimento acadêmico e comunitário, com destaque para a atuação de movimentos sociais e comunidades negras. Essa disciplina foi decisiva para aprofundar minha compreensão sobre o impacto cultural e pedagógico do ensino de temas afro-brasileiros e africanos.

A disciplina Seminário de Pesquisa desempenhou um papel central no entendimento da estrutura do projeto de pesquisa do ProfHistória, além de proporcionar trocas enriquecedoras com a professora e os colegas. As orientações recebidas, tanto presenciais quanto online, foram fundamentais para organizar minhas ideias e consolidar um projeto robusto, com metodologias e teorias adequadas para a pesquisa.

No primeiro semestre de 2024, além das orientações com meu orientador aprofundei-me no Pensamento Decolonial e Ensino de História, uma disciplina crucial para minha dissertação. Essa experiência, aliada à orientação recebida, permitiu-me compreender os princípios da pedagogia decolonial e sua relevância no ensino de História, com foco nas Práticas de Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos Quilombola: Comunidade Santa Cruz – Paulo Lopes – SC. Minha pesquisa concentra-se na Comunidade Remanescente de Quilombo Santa Cruz, localizada em Paulo Lopes – SC, buscando compreender como práticas educativas e narrativas históricas resistem ao racismo estrutural e à marginalização social.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), insere-se no campo do Ensino de Ciências Humanas da Educação Escolar Quilombola (EEQ). O estudo propõe uma reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na Comunidade Remanescente de Quilombo Toca Santa Cruz, situada no município de Paulo Lopes, na microrregião da Grande Florianópolis, em Santa Catarina. O trabalho teve como objetivo compreender de que maneira o Ensino na área do Conhecimento de Ciências Humanas e os conteúdos de História aí congregados podem contribuir para a valorização da memória, da ancestralidade e do território quilombola, em contraposição à hegemonia de um currículo eurocêntrico historicamente marcado por silenciamentos e invisibilizações das narrativas negras e quilombolas, o que nos leva à urgência de ampliar debates e diálogos que possibilitem a incorporação das especificidades da Educação Escolar Quilombolas no Ensino da área do conhecimento de Ciências Humanas, reforçando a necessidade de inclusão sistemática de conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da educação básica, de modo a promover práticas pedagógicas mais inclusiva, críticas e contextualizadas à realidade das comunidades tradicionais.

A construção de um ensino que implica o enfrentamento dos efeitos da colonialidade, compreendida como os legados do colonialismo europeu, entre os séculos XVI e XX, que instituíram formas persistentes de dominação política, econômica e cultural, cujas manifestações, no contexto brasileiro, expressam-se por meio do racismo, do eurocentrismo e das opressões epistêmicas que marcaram a formação histórica do país e que continuam a influenciar as práticas educacionais e as relações sociais na contemporaneidade.

A pesquisa é motivada pelo interesse que emerge da vivência profissional do pesquisador enquanto servidor da rede pública estadual, atuando na Educação Escolar Quilombola na Diretoria de Ensino (DIEN), da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), experiência que possibilitou contato direto com os desafios e as lutas das comunidades quilombolas no estado.

Além dessa função, atuo como professor na rede pública municipal de ensino do município de Palhoça/SC, ministrando aulas no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Professor Febrônio Tancredo de Oliveira, junto a turmas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental – anos finais. Ao longo da minha trajetória docente, venho constatando, de forma recorrente, a premência em aprofundar os estudos e as práticas

pedagógicas voltadas à Equidade, à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e à EEQ, o que se revela fundamental para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural, bem como enfrentar as desigualdades historicamente impostas às populações negras e quilombolas; e reconhecê-las como eixo estruturante do projeto educativo, na construção de práticas que promovam a equidade em todas as dimensões do fazer pedagógico.

A modalidade de Educação Quilombola assume especial relevância no contexto catarinense, sobretudo quando se considera que, segundo o Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem no estado de Santa Catarina 4.447 pessoas que se declaram quilombolas, distribuídas em 28 dos 295 municípios, o que representa um contingente de cerca de 0,06 % da população total, e que, de acordo com o Conselho Estadual da População Afrodescendente (CEPA), são oficialmente reconhecidas pelo Fundação Palmares 22 comunidades remanescentes de quilombos, o que reforça a importância de uma educação voltada para as especificidades e demandas dessas populações historicamente marginalizadas.

Quadro 1 – Comunidades Quilombolas no estado de Santa Catarina

Comunidade Quilombola	Município
Invernada dos Negros	Abdon/ Batista – Campos Novos
Areias Pequenas	Araquari
Itapocu	Araquari
Beco do Caminho Curto	Joinville
Ribeirão do Cubatão	Joinville
Tapera	São Francisco do Sul
Morro do Boi	Balneário Camboriú
Ilhotinha	Capivari de Baixo
Morro do Fortunato	Garopaba
Aldeia	Garopaba
Campo dos Poli	Monte Carlo
Santa Cruz	Paulo Lopes
Valongo	Porto Belo
Vidal Martins	Florianópolis
São Roque	Praia Grande/ Mampituba
Caldas do Cubatão	Santo Amaro da Imperatriz
Tabuleiro	Santo Amaro da Imperatriz
Família Thomáz	Treze de Maio
Maria Rosalina	Araranguá
Terra do Micuim	Pescaria Brava
São Sebastiao da Várzea	São Joaquim

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2025).

O Quadro 1 apresenta as comunidades quilombolas de Santa Catarina que receberam a certificação da Fundação Palmares, possibilitando visualizar a distribuição e o reconhecimento oficial dessas comunidades, evidenciando a diversidade cultural e territorial presente no estado.

As informações apresentadas no Quadro 1 evidenciam a urgência de compreender e incorporar, de maneira efetiva e contínua, os princípios da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), no cotidiano das práticas educacionais, especialmente no que se refere ao atendimento das especificidades das comunidades remanescentes de quilombos, uma vez que a valorização de suas identidades, histórias, culturas e modos de vida, deve constituir o eixo central de qualquer proposta educacional que se pretenda democrática, plural e comprometida com a promoção dos direitos humanos, contribuindo para a superação de desigualdades históricas e para a construção de uma educação que reconheça e respeite a diversidade étnico-cultural presente no contexto escolar.

É imprescindível recordar que as comunidades quilombolas foram constituídas por homens, mulheres e crianças de origem africana que, forçadamente submetidos ao regime escravista, sobretudo durante o processo de colonização das Américas entre os séculos XVI e XIX, romperam com a condição de cativo em busca de liberdade, resistência e autonomia, organizando-se em territórios de proteção, pertencimento e ancestralidade. Posteriormente, no século XVIII, por volta de 1740, a Coroa Portuguesa passou a definir essas comunidades como quilombo, ou seja, um agrupamento composto por mais de cinco pessoas negras fugidas, reunidas em regiões desabitadas, ainda que sem moradias ou estruturas materiais, concepção que, embora restritiva, evidencia a dimensão política e simbólica desses espaços como local de insurgência e reinvenção da liberdade, os quais, por longo período, foram tratados pela história oficial como grupos marginais, isolados e fora da lei. Conforme analisa Jessé Souza (2012, p. 63), essa visão reducionista compreendia os quilombos como focos pontuais de resistência, desconsiderando que o quilombismo se configurava, na realidade, como uma resposta organizada, profunda e estruturada às contradições do sistema escravista, de modo que essa leitura limitada obscureceu sua real importância histórica, uma vez que os quilombos representaram formas complexas de organização social, política e cultural protagonizadas por pessoas negras em luta por liberdade e autonomia. Contrapondo esse pensamento colonialista, o antropólogo Kabengele Munanga afirma que palavra “quilombo” tem origem na língua Banto Umbundo:

A palavra quilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo umbundo, constitui-se em um agrupamento militar composto dos jagás ou imbangalas (de Angola) e dos lundas (do Zaire) no século XVII (Munanga; Gomes, 2004, p. 71-72).

Kabengele Munanga oferece uma importante desconstrução do olhar colonialista sobre a palavra “quilombo”, frequentemente estigmatizada na história oficial brasileira, ao registrar suas raízes africanas, especificamente na língua banto umbundo. Kabengele Munanga expõe que o termo tem um significado profundo e positivo, ligado a formas organizadas de resistência, sociabilidade e estrutura político-militar. Essa perspectiva valoriza a ancestralidade africana e desmonta visões preconceituosas que tratavam os quilombos apenas como focos de desordem ou rebeldia. Kabengele Munanga nos convida, assim, a repensar o passado com base em uma valorização da cultura africana como fonte de organização social e identidade.

Segundo a historiadora Maria Beatriz Nascimento, o termo “quilombo” adquiriu uma diversidade de significados ao longo da história.

Outro significado, ainda, dizia respeito ao local, casa sagrada onde se processava o ritual de iniciação. O acampamento de escravos fugitivos era quilombo. Da mesma forma, quando alguns Imbangala praticavam o comércio negreiro com os portugueses, chamava-se o grupo de quilombo. Mais tarde, no século XIX, as caravanas do comércio em Angola recebiam essa denominação (Nascimento, 2006, p. 280).

O trecho supracitado revela que o termo “quilombo” possui uma trajetória semântica plural, assumindo diferentes significados ao longo do tempo e em distintos contextos culturais. Segundo Maria Beatriz Nascimento, “quilombo” não se restringe apenas à imagem consagrada do refúgio de escravizados fugitivos no Brasil colonial. Ele também designava, originalmente, locais de iniciação sagrada e rituais entre povos africanos, como os Imbangala, além de ser utilizado para se referir a grupos envolvidos no comércio negreiro e, posteriormente, a caravanas comerciais no século XIX em Angola. Essa multiplicidade de significados demonstra que o quilombo, antes de ser um símbolo de resistência no Brasil, tem raízes africanas profundas e complexas, sendo parte de sistemas sociais, religiosos e econômicos diversos. O uso do termo em diferentes épocas e situações revela também como as palavras carregam marcas da história, da cultura e das relações de poder. A análise de Maria Beatriz Nascimento contribui, assim, para um entendimento mais amplo do conceito de

quilombo, indo além da visão tradicional e valorizando sua origem africana e sua pluralidade de sentidos.

Na contemporaneidade, o quilombo é compreendido como um espaço coletivo no qual seus habitantes vivem em comunidade, compartilham trajetórias históricas e preservam práticas culturais, saberes e tradições herdadas de seus antepassados, configurando-se como territórios marcados por um profundo sentimento de pertencimento e afirmação identitária, reconhecidos como relevantes símbolos da memória histórica e da resistência do povo negro no Brasil, ao mesmo tempo em que o direito à terra e ao reconhecimento oficial dessas comunidades encontra respaldo jurídico na Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que assegura às comunidades remanescentes de quilombos a propriedade definitiva de seus territórios, reafirmando seu papel histórico e político na luta por direitos e justiça social.

Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 garante às comunidades remanescentes de quilombos o direito à propriedade definitiva das terras que tradicionalmente ocupam. Isso significa que o Estado brasileiro deve reconhecer formalmente essas terras como pertencentes às comunidades, emitindo os títulos de propriedade correspondentes. Esse dispositivo legal é fundamental para a proteção dos direitos territoriais das comunidades quilombolas, assegurando a manutenção de sua cultura, modo de vida e organização social, além de representar um instrumento de reparação histórica frente aos séculos de exploração e exclusão enfrentados por essas populações (Brasil, 1988).

De acordo com o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, as comunidades remanescentes de quilombos têm garantido o direito à posse de suas terras. Esse direito representa uma reparação histórica, reconhecendo as injustiças sofridas por esses povos ao longo do tempo. Além disso, reforça que essas comunidades possuem direitos iguais aos de qualquer cidadão, incluindo o acesso a uma educação diferenciada, que valorize e respeite sua cultura, tradições e modos de vida.

Com a promulgação do Decreto n 4.887, de 20 de novembro de 2003, instituiu-se o princípio da autodefinição, reconhecendo às próprias comunidades o direito de se identificarem como quilombolas, o que representou um marco significativo no processo de afirmação de suas identidades e no fortalecimento de suas lutas por reconhecimento, ao mesmo tempo em que contribuiu para problematizar o modelo de escola tradicional, historicamente pautado por uma perspectiva eurocêntrica que, em muitos casos, desvaloriza a cultura negra e impõe uma visão de mundo centrada exclusivamente em referenciais europeus (Brasil, 2003). Essa mudança possibilitou não apenas a reconstrução da identidade cultural das comunidades negras, mas também a valorização de suas raízes históricas, culturais e

simbólicas, promovendo o fortalecimento do sentimento de pertencimento, a elevação da autoestima coletiva e o orgulho por sua trajetória e ancestralidade.

Para contextualizar os princípios normativos da Educação Escolar Quilombola no estado de Santa Catarina, esta introdução se organiza em três pilares analíticos que orientam a compreensão do objeto investigado. O primeiro deles diz respeito à Comunidade Remanescente de Quilombo Toca Santa Cruz, cuja trajetória histórica, territorialidade e produção de saberes constituem o núcleo empírico da pesquisa. O segundo pilar refere-se ao marco regulatório que sustenta a oferta da Educação Escolar Quilombola, contemplando a legislação nacional e estadual que reconhece direitos, define princípios e estabelece diretrizes para as práticas pedagógicas. Por fim, o terceiro pilar corresponde à configuração acadêmico-metodológica que estrutura o desenvolvimento do estudo, orientando a fundamentação teórica, as escolhas metodológicas e a organização textual da dissertação. A articulação desses três elementos possibilita uma apresentação clara e coerente do percurso investigativo, assegurando que a análise seja conduzida de maneira lógica, articulada e progressiva.

COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO TOCA SANTA CRUZ

A primeira seção desta dissertação cumpre a função de situar o objeto de estudo, destacando a centralidade da Comunidade Remanescente de Quilombo Toca Santa Cruz, localizada no município de Paulo Lopes (SC), que constitui o eixo estruturante da pesquisa.

O Capítulo 2, intitulado *Comunidade Santa Cruz: uma análise da formação de um território quilombola*, aprofunda a compreensão histórica desse território, reconhecido pelos habitantes locais como “Toca”.

O nome Toca carrega uma dupla significação: por um lado, remete às características físicas do ambiente, marcado por matas densas que formavam um túnel natural; por outro, evoca experiências de exclusão e deslocamento social, aproximando-se do sentido de “tocar” como empurrar ou afastar. Preservada na memória coletiva, essa denominação se constitui como marcador identitário, elemento de ancestralidade e expressão da história da comunidade.

Oficialmente reconhecida como quilombola pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2010, a comunidade formalizou junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o pedido de titulação coletiva das terras, conforme o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, estando o processo em tramitação e aguardando a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

(RTID). Para fortalecer essa reivindicação, a comunidade organizou a Associação Comunitária Quilombola da Toca Santa Cruz, responsável por representar a coletividade e pleitear direitos historicamente negados, entre eles a propriedade definitiva das terras ocupadas pelos antepassados.

No cenário socioeconômico contemporâneo, observa-se que a participação da comunidade da Toca de Paulo Lopes em atividades agrícolas e no mercado de trabalho formal e informal é limitada, prevalecendo ocupações de baixa remuneração, sobretudo em serviços domésticos, o que evidencia desigualdades estruturais persistentes. Essas condições reforçam a necessidade de políticas públicas que atendam às especificidades das comunidades quilombolas e assegurem o exercício pleno de seus direitos territoriais e sociais.

Nesse contexto, a Unidade Descentralizada Quilombola Toca Santa Cruz enfrenta desafios significativos no campo educacional, particularmente no ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas, que demanda a valorização de saberes locais e o enfrentamento do eurocentrismo ainda predominante nos currículos tradicionais. Essa situação reflete a permanência de uma herança colonial que marginaliza narrativas negras, silencia identidades e reproduz desigualdades históricas, exigindo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a memória e a afirmação das epistemologias quilombolas.

Para consolidar estes princípios, é necessário a oferta de uma educação destinada aos povos quilombolas e a outras comunidades tradicionais respaldada em diversos marcos legais e normativos de âmbito nacional e internacional, os quais reconhecem suas especificidades socioculturais e asseguram o direito a uma educação que respeite suas identidades, histórias, saberes e modos de vida, destacando-se, nesse contexto, a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto n. 5.051, de 2004, que estabelece o reconhecimento dos direitos específicos desses povos e a obrigatoriedade de políticas educacionais que considerem suas realidades culturais e sociais (Brasil, 2004). A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1948, reafirma o direito universal à educação fundamentada no respeito à diversidade cultural, evidenciando a necessidade de uma proposta educacional comprometida com a justiça social, a valorização das diferenças e a promoção da equidade.

A segunda seção deste estudo trata das legislações nacional e estadual sobre educação quilombola, as quais são cruciais para estabelecer o marco jurídico e político que fundamenta a modalidade de EEQ, visando contrapor a hegemonia de um currículo eurocêntrico e ressaltar a importância dos direitos quilombolas.

LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O marco regulatório que fundamenta a Educação Escolar Quilombola no Brasil é composto por um conjunto de dispositivos legais que reafirmam direitos territoriais, culturais e educacionais das comunidades quilombolas urbanas e rurais. A Constituição Federal de 1988, por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), assegura às comunidades remanescentes de quilombos a propriedade definitiva de seus territórios, reconhecendo a centralidade da terra para a reprodução física, cultural e identitária desses grupos. Complementarmente, o Decreto n. 4.887/2003 regulamenta esse direito ao estabelecer o princípio da autodefinição como critério fundamental para o reconhecimento das comunidades quilombolas, fortalecendo sua autonomia e garantindo que seus processos identitários sejam respeitados pelo Estado (Brasil, 2003).

No campo educacional, a Lei n. 10.639/2003 e sua ampliação pela Lei n. 11.645/2008 introduzem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as instituições de ensino, configurando-se como importantes instrumentos de enfrentamento ao racismo estrutural e de promoção de práticas pedagógicas antirracistas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) reforçam esse compromisso ao afirmarem que a educação deve reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica do país, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino que respeite suas origens, tradições e identidades. Especificamente no ensino fundamental, as diretrizes orientam a integração da história e da cultura afro-brasileira, indígena e quilombola aos conteúdos curriculares, promovendo o reconhecimento dos saberes locais e da memória coletiva dessas comunidades. Para o Ensino Médio, as Diretrizes de 2012 reiteram a necessidade de incluir a diversidade étnico-racial no currículo, visando formar estudantes capazes de compreender e respeitar diferentes culturas, ao mesmo tempo em que promovem a cidadania e a justiça social.

De modo ainda mais direcionado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB n. 8/2012) (Brasil, 2012a) estabelecem que o processo educativo nessas comunidades deve ser contextualizado, considerando sua história, cultura, identidade, territorialidade e formas próprias de organização social. Elas destacam que o currículo deve incorporar os saberes tradicionais, a oralidade, a ancestralidade e os modos de vida quilombolas, assegurando que a escola se constitua como espaço de afirmação cultural e de fortalecimento territorial. Em conjunto, esses instrumentos normativos

demonstram o compromisso do Estado brasileiro com a construção de uma educação inclusiva e equitativa, que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial e promova o enfrentamento das desigualdades históricas que atingem as comunidades quilombolas.

LEGISLAÇÃO CATARINENSE SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A EEQ em Santa Catarina se consolidou como política pública a partir de um conjunto de normativas que reconhecem a especificidade sociocultural das comunidades quilombolas e orientam a organização pedagógica voltada à afirmação identitária, ao direito à diferença e à equidade educacional. Um marco decisivo foi a atualização da Proposta Curricular do estado em 2014, quando a EEQ passou a ser reconhecida oficialmente como modalidade da educação básica, incorporando princípios que valorizam história, cultura e saberes tradicionais (Santa Catarina, 2014).

No contexto da Educação Escolar Quilombola catarinense, essa proposta curricular indica a necessidade de a escola considerar a realidade histórica, social e cultural das comunidades quilombolas, valorizando suas identidades, seus saberes, suas práticas culturais e sua relação com o território, de modo a assegurar uma educação contextualizada, significativa e comprometida com o reconhecimento e a valorização desses sujeitos históricos. O que reafirma a centralidade da diversidade como princípio estruturante do processo educativo, descrevendo que:

Quilombos são territórios juridicamente reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, o que garantiu a titularidade das terras para as pessoas remanescentes de quilombolas no país. É sabido que o termo quilombo é originário dos processos de resistência dos africanos escravizados no Brasil e, eram, originalmente, territórios estabelecidos por negros que pretendiam a liberdade do regime escravocrata [...] São comunidades rurais e urbanas que historicamente reivindicam o direito à terra e ao território, o que diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições, como recursos ambientais e culturais necessários a sua manutenção e às reminiscências históricas que permitem perpetuar sua memória. São coletivos que compartilham trajetórias, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum (Santa Catarina, 2014, p. 79).

Com a finalidade de fortalecer essa proposta educacional, foi lançado, em 16 de novembro de 2018, o Caderno de Políticas de Educação Escolar Quilombola, elaborado com a participação de representantes das comunidades quilombolas de Santa Catarina, constituindo-se como um instrumento orientador para as Unidades Descentralizadas (UDs), entendidas como extensões dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) implantadas no

interior das próprias comunidades, cujo objetivo central consiste em assegurar que o processo educativo seja desenvolvido a partir do respeito, da valorização e do reconhecimento das identidades, dos saberes e das práticas socioculturais desses territórios (Santa Catarina, 2018a). No mesmo ano, foi lançado o Caderno de Políticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Santa Catarina, 2018b), documento que busca responder às demandas históricas da população afro-brasileira por reconhecimento, respeito e valorização no âmbito do sistema educacional, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento ao racismo estrutural e também o compromisso do Estado com a promoção de uma educação antirracista e plural.

Entre as ações voltadas à valorização da Educação Escolar Quilombola em Santa Catarina, destaca-se a criação do Grupo de Trabalho (GT) Quilombola pela Secretaria de Estado da Educação, instituído por meio da Portaria n. 1.192/2019, o qual desempenha funções de caráter consultivo, executivo e informativo, atuando no planejamento, na implementação e na divulgação de ações relacionadas a essa modalidade educativa. Tal GT tem como objetivo central a proposição e a efetivação de iniciativas alinhadas às Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola, que orientam documentos estruturantes da política educacional do estado, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2005), o Plano Estadual de Educação, o Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, além de contribuir para o fortalecimento e a ampliação da presença da Educação Quilombola nos territórios quilombolas, assegurando que o processo educativo respeite e valorize a cultura, a história e a identidade desses povos.

De modo convergente, as Resoluções do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) n. 86, de 15 de julho de 2019 (Santa Catarina, 2019a), que estabelece as diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no estado; e a n. 04/2022 (Santa Catarina, 2022), que define as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no sistema estadual de ensino, constituem importantes instrumentos normativos que contribuem para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial em Santa Catarina. Ao mesmo tempo, tais dispositivos reforçam a necessidade de repensar não apenas os conteúdos curriculares da educação básica, mas também as práticas pedagógicas, as posturas institucionais e as formas de pensar e relacionar-se com os diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade, em especial a população negra e quilombola.

Dentre as ações implementadas no âmbito da educação escolar quilombola, destacam-se a criação e manutenção de unidades de ensino situadas nas próprias comunidades, bem como a adoção de currículos e práticas pedagógicas orientados para a valorização da cultura quilombola e o respeito à diversidade étnico-racial. Essa implementação está aliada a programas de formação continuada de professores e à produção de materiais didáticos específicos, concebidos para atender às demandas educacionais desses grupos sociais.

No contexto da rede pública estadual, a aproximação com as comunidades quilombolas configura-se como elemento fundamental para a efetiva implementação dessas diretrizes, na medida em que pressupõe o desenvolvimento de estratégias e ações voltadas à ampliação da oferta dessa modalidade de ensino, ao reconhecimento de suas histórias e práticas culturais e à promoção da igualdade racial no espaço escolar. Esse processo ultrapassa o atendimento meramente legal e consolida-se como uma prática pedagógica dialógica e inclusiva, favorecendo a troca de saberes, o fortalecimento das identidades quilombolas e a construção de um ambiente educacional mais plural, representativo e coerente com a diversidade cultural brasileira.

Ao promover um ambiente educacional que valorize a identidade quilombola, o respeito mútuo e a compreensão intercultural, consolida-se uma perspectiva de educação emancipatória que possibilita aos estudantes atuarem como sujeitos críticos e agentes de transformação em suas comunidades, ao mesmo tempo em que fortalece a luta pela igualdade e pelo reconhecimento social das comunidades quilombolas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No âmbito da Secretaria de Estado da Educação, conforme registrado no Caderno de Políticas de Educação Escolar Quilombola (Santa Catarina, 2018a), as diretrizes dessa modalidade foram elaboradas e definidas durante o *Seminário Estadual das Políticas para Educação das Relações Étnico-Raciais: Implementação da Lei n. 10.639/03 e n. 11.645/08*, realizado entre os dias 17 e 21 de outubro de 2016, em Laguna (SC), evento que contou com a participação de representantes de doze comunidades quilombolas, entre elas Invernada dos Negros, São Roque, Maria Rosalina Aldeia, Toca Santa Cruz, Morro do Fortunato, Caldas do Cubatão, Vidal Martins, Campos do Poli, Itapocu, Ribeirão do Cubatão e Morro da Queimada, além de professores, membros do Movimento Negro Unificado de Santa Catarina (MNU/SC), técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SED) e do Instituto Estadual de Educação (IEE), supervisores de Políticas e Planejamento das Gerências Regionais de Educação (GEREDs) e diretores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), que,

em diálogo com pesquisadores e educadores envolvidos com a educação quilombola, buscaram construir coletivamente estratégias voltadas ao atendimento qualificado de estudantes das escolas públicas oriundos de territórios quilombolas, tanto rurais quanto urbanos, reafirmando o compromisso com a efetivação de uma educação baseada na valorização da diversidade como princípio formativo.

O Seminário configurou-se como um marco relevante para a implementação da Política de EEQ no estado, ao promover debates e encaminhamentos voltados à construção de diretrizes orientadoras dessa modalidade educativa, com ênfase na valorização da identidade cultural quilombola, na formação continuada de professores e gestores, na elaboração de currículos e materiais pedagógicos contextualizados, no fortalecimento de ações afirmativas e políticas públicas inclusivas e no enfrentamento ao racismo institucional e escolar, buscando assegurar o direito a uma educação de qualidade aos estudantes quilombolas, em consonância com suas especificidades culturais e históricas.

Como desdobramento desse processo, foram definidas ações concretas, entre as quais se destacam a criação do Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola, publicado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), que passou a orientar as práticas pedagógicas nas escolas estaduais; o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, como a UFSC, visando a formação docente e a criação de cursos de Licenciatura Quilombola, bem como a implementação de programas específicos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) direcionados às comunidades quilombolas, com o objetivo de reduzir a exclusão educacional e promover maior equidade no acesso e permanência desses sujeitos no sistema educacional.

Apesar dos avanços alcançados na implementação da Educação Escolar Quilombola em Santa Catarina, o Movimento Negro Unificado (MNU/SC) evidencia a permanência de desafios significativos, especialmente no que se refere à resistência de setores educacionais, em reconhecer e valorizar as especificidades culturais das comunidades quilombolas, o que revela a necessidade de uma implementação mais efetiva, comprometida e sensível às realidades desses territórios.

Conforme aponta o Caderno Políticas de Educação Escolar Quilombola, uma das primeiras iniciativas voltadas ao enfrentamento dessas demandas ocorreu por meio do Programa Saberes da Terra, que, fundamentado na Pedagogia da Alternância, possibilitou a alfabetização de 120 estudantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de contribuir para a elaboração das primeiras referências do Projeto Político-Pedagógico (PPP), orientando as práticas docentes e a organização das ações formativas continuadas sob

responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SED), configurando-se como um marco inicial na construção de uma política educacional mais coerente com os princípios da Educação Escolar Quilombola (Santa Catarina, 2018a, p. 13).

Por esse motivo, essa modalidade de ensino é direcionada especificamente para atender às necessidades dos estudantes quilombolas, abrangendo o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e o Ensino Médio dentro da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Santa Catarina, 2018a, p. 45). Isso a torna uma ferramenta crucial para promover a equidade educacional, especialmente dentro do contexto quilombola, onde muitos sujeitos foram historicamente privados de acesso à educação formal. Nesse sentido,

Para que a Educação Escolar Quilombola seja implantada com êxito, é necessário, entretanto, que em cada escola ocorra uma organização pedagógica ampla, assim como uma reestruturação administrativa, envolvendo desde a nova estruturação da organização curricular, contratação de professores legitimados pelas comunidades quilombolas, específicos para atender a essa realidade, bem como um articulador(a)/coordenador(a) pedagógico(a), preferencialmente professor(a) oriundo(a) das comunidades quilombolas e/ ou com a anuência destas para acompanhar, assessorar, planejar, as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em andamento, entre outros aspectos. Importante ressaltar que o cumprimento desse conjunto de exigências é um dever do Estado e um direito das comunidades quilombolas (Santa Catarina, 2018a, p. 45).

A Educação de Jovens e Adultos quilombola respeita e promove os saberes, culturas e histórias das comunidades remanescentes de quilombo. A história dessas comunidades é uma narrativa complexa e multifacetada, rica em resistência, resiliência e sabedoria acumulada ao longo de gerações. No entanto, essa história muitas vezes foi silenciada ou distorcida nos currículos escolares convencionais, perpetuando estereótipos negativos e uma visão eurocêntrica da história.

Diante disso, esta dissertação se propõe a atuar no enfrentamento desses desafios que precisam ser superados para assegurar uma educação de qualidade para as comunidades quilombola, tais como: a falta de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais qualificados, a ausência de políticas públicas eficazes e a persistência do racismo; questões cruciais que impactam diretamente a qualidade da educação nas comunidades quilombolas. Esses desafios persistentes são obstáculos significativos que precisam ser enfrentados para garantir um sistema educacional igualitário para essas comunidades.

É fundamental ressaltar que cada comunidade quilombola apresenta suas próprias peculiaridades e enfrenta desafios específicos. A implementação e os impactos das políticas educacionais podem variar significativamente de uma região para outra. No contexto da educação escolar quilombola em Santa Catarina, no período de 2016 a 2023, diversas políticas

e iniciativas podem ter desempenhado papéis distintos na promoção da valorização da cultura quilombola e na asseguuração do direito à educação para as comunidades quilombolas do estado.

Nesse contexto, realizamos uma investigação e reflexão específicas sobre o ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas na Educação Escolar quilombola, que desempenha um papel crucial ao proporcionar uma abordagem educacional que vai além das narrativas eurocêntricas tradicionais. E que, além disso, visa desconstruir perspectivas historicamente dominantes e oferecer uma visão mais ampla e inclusiva do passado, especialmente para comunidades marginalizadas, como as remanescentes de quilombos, chamadas localmente de Toca, devido às suas características territoriais. Essa região provavelmente começou a ser ocupada por pessoas negras após o período da escravidão e a maioria dos habitantes não possui documentos que confirmem a posse das terras. Segundo Botega (2015), durante a década de 1970 a comunidade quilombola de Santa Cruz atraiu diversas famílias brancas de outras cidades para se envolver na agricultura, pois a terra na área era fértil e acessível financeiramente.

A ‘Toca’ é um território demarcado como o local onde moram os negros, construído cultural e socialmente na história do município de Paulo Lopes. Portanto, há uma demarcação geográfica e existem fronteiras que delimitam onde moram negros e não-negros (Botega, 2015, p. 83).

Conforme o art. 2º do Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003:

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

O tema proposto que se expressa no título deste estudo como *Ciências Humanas na Educação Quilombola: Comunidade Santa Cruz – Paulo Lopes – SC*, ganha relevância ao trazer à tona a necessidade urgente de processo educacional, mais inclusivo e representativo das realidades quilombolas. Essa abordagem não apenas recupera e valoriza as tradições locais, mas também capacita os estudantes a compreenderem e enfrentarem as estruturas históricas de opressão, promovendo a construção de uma cidadania ativa e crítica.

As matrizes curriculares da Educação Escolar Quilombola em Santa Catarina foram elaboradas por áreas do conhecimento, e não por componente curricular. Por essa razão, neste

trabalho utilizaremos o termo “ensino de Ciências Humanas” como referência à organização pedagógica adotada no estado e não “ensino de História”.

O ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas para comunidades quilombolas está enraizado na experiência da colonialidade, refletindo um legado histórico de opressão e marginalização. Para romper com essa lógica colonial, torna-se necessário adotar práticas pedagógicas que valorizem a herança cultural, histórica e territorial dessas comunidades.

A justificativa para abordar o ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas em contextos quilombolas deve estar ancorada em um currículo que dialogue com suas realidades específicas e que reconheça as contribuições históricas de suas comunidades. A abordagem crítica de temas como racismo estrutural, discriminação e desigualdades sociais é essencial, pois permite que os estudantes compreendam as dinâmicas históricas que moldaram suas vivências e identifiquem as estruturas que perpetuam as injustiças.

Ao trabalhar com fontes históricas, narrativas locais e análises reflexivas, os educadores incentivam o desenvolvimento do pensamento crítico, capacitando os estudantes a questionarem as relações de poder, compreenderem os mecanismos da exclusão e atuarem na busca por transformações sociais que promovam equidade educacional.

A justificativa para esta dissertação tem como base a necessidade de documentar os conhecimentos, histórias e práticas culturais da comunidade quilombola de Toca Santa Cruz. Sendo assim, esta pesquisa contribuirá para a valorização e preservação das identidades culturais dessa comunidade. Isso não apenas fortalecerá a autoestima dos estudantes quilombolas, mas também enriquecerá a compreensão da diversidade cultural da sociedade como um todo. Dessa forma o currículo da educação quilombola deve desconstruir a colonialidade do saber que é um conceito desenvolvido por pensadores latino-americanos, como Aníbal Quijano, que complementa a teoria pós-colonial ao argumentar que o colonialismo não se limitou à dominação política e econômica, mas também incluiu o controle e a imposição de padrões de conhecimento e valores culturais. Essa imposição se reflete em diferentes formas, como na hierarquização dos saberes e na imposição de epistemologias dominantes, como o eurocentrismo, que são encontradas nos currículos tradicionais de História. Esta dissertação tem como objetivo desconstruir a abordagem dominante e apresentar perspectivas críticas que questionam a narrativa predominante, enfatizando as contribuições das comunidades quilombolas para a história local, regional e nacional.

Esta pesquisa pode oferecer percepções importantes sobre como o desenvolvimento das práticas educacionais pode impactar positivamente a comunidade quilombola de Toca Santa Cruz, visando preservar e valorizar sua riqueza histórica e cultural. Isso contribui para a construção de estratégias educacionais mais alinhadas às necessidades e realidades locais. Além disso, a pesquisa busca promover uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais, históricas e culturais que influenciam o cotidiano da comunidade, subsidiando iniciativas futuras que fortaleçam a educação e o bem-estar da população quilombola de Santa Cruz.

Adicionalmente, incorporam-se práticas pedagógicas inclusivas e pertinentes à educação quilombola. Essas práticas englobam desde métodos de ensino sensíveis à cultura até a elaboração de materiais didáticos que reflitam as realidades e aspirações da comunidade. Ao destacar a importância do ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas na educação escolar quilombola, este estudo tem o potencial de influenciar a formulação de políticas educacionais que incorporem abordagens culturalmente sensíveis e historicamente precisas nas Unidades Descentralizadas (UDs) das comunidades remanescentes de quilombo em Santa Catarina.

Para concluir, a terceira seção desta dissertação apresenta a fundamentação teórico-metodológica que orienta o estudo, baseada em uma abordagem comprometida em transcender os paradigmas tradicionais eurocentrados do ensino de História. Parte-se do reconhecimento da diversidade de saberes, narrativas, experiências e lutas que constituem as comunidades quilombolas, compreendendo que uma prática educativa verdadeiramente emancipadora não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca valorizar identidades historicamente marginalizadas e desconstruir hierarquias de conhecimento que sustentam a colonialidade. Nessa direção, adota-se uma perspectiva que articula crítica epistemológica, respeito às especificidades culturais e compromisso com a justiça social, compreendendo a escola como espaço de diálogo, reconhecimento e transformação.

A construção dessa perspectiva fundamenta-se em um referencial teórico que dialoga com autores das pedagogias decoloniais e dos estudos críticos da colonialidade, como Franz Fanon (2008), Aníbal Quijano (2005a), Walter D. Mignolo (2008) e Catherine Walsh (2009b), cujas reflexões contribuem para problematizar as estruturas de opressão que moldaram a educação ocidental. Além disso, o estudo integra aportes de intelectuais que têm produzido importantes interpretações sobre a história e a cultura afro-brasileira e quilombola, entre eles Abdias do Nascimento (1980), defensor da valorização das identidades negras e das comunidades quilombolas; Beatriz Nascimento (2006), que compreende os quilombos como

expressões de resistência e territorialidade; Lélia Gonzalez (1988a), referência central no feminismo negro latino-americano; Kabengele Munanga (2012), reconhecido por suas análises sobre raça e racismo no Brasil; Maria Nilza da Silva (2003), educadora quilombola com forte atuação na defesa da educação e cultura afro-brasileira; e Nilma Lino Gomes (2012), cuja obra articula educação, igualdade racial e emancipação social. Esse conjunto de autores sustenta teoricamente a investigação e orienta a construção metodológica adotada, permitindo analisar de maneira crítica e situada as práticas educativas desenvolvidas no contexto da Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz.

Enfatizaremos, ainda, a relação entre a interculturalidade crítica, o diálogo de saberes e buscaremos promover o entendimento entre a narrativa oficial da história e os relatos das comunidades quilombolas.

Dialogamos com o pensamento decolonial, uma abordagem teórica que emergiu principalmente no contexto latino-americano, nas décadas de 1980 e 1990, quando intelectuais começaram a questionar as estruturas de poder e os legados do colonialismo na região. No entanto, suas raízes e influências remontam a períodos anteriores e a diversas correntes de pensamento crítico. Essas correntes contribuíram para o desenvolvimento do pensamento decolonial, que visa desafiar as estruturas de poder e conhecimento imposto pelo colonialismo, promovendo uma visão mais plural e igualitária do mundo.

O pensamento decolonial orienta o trabalho ao buscar questionar o currículo eurocêntrico e incentivar a inclusão de múltiplas perspectivas e saberes locais nas práticas educacionais. Essa abordagem visa desconstruir as narrativas históricas dominantes, valorizando as culturas e os conhecimentos originários das comunidades marginalizadas.

Essa abordagem foca na transformação das práticas educativas, buscando desafiar e superar as estruturas de poder hierárquicas, os sistemas de conhecimento e as perspectivas eurocêntricas que historicamente dominaram os currículos e métodos de ensino. Seu objetivo é desconstruir as narrativas hegemônicas e promover uma visão mais inclusiva e diversificada da história, da cultura e do conhecimento, especialmente em contextos colonizados ou historicamente marginalizados.

Segundo Catherine Walsh:

A pedagogia ou as pedagogias decoloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. São aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida;

aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde (Walsh, 2009b, p. 27).

No ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas, a pedagogia decolonial procura trazer à tona as vozes, perspectivas e experiências das comunidades e culturas que foram subjugadas, invisibilizadas ou deturpadas pela narrativa colonial tradicional. Ela reconhece que a história não é um relato neutro, mas sim um produto construído por diferentes interesses, poderes e pontos de vista.

Consideramos a importância do ensino de História, pois ela abre caminhos e incentiva a incorporação de múltiplas perspectivas históricas, incluindo as vozes das populações indígenas, quilombolas, afrodescendentes, minorias étnicas e outras comunidades marginalizadas, oferecendo uma visão mais abrangente dos eventos passados. E, ao mesmo tempo, trabalha na desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes nas narrativas históricas tradicionais, contribuindo para uma compreensão mais precisa e respeitosa das culturas e povos historicamente marginalizados. Há também a valorização das experiências e dos saberes das comunidades oprimidas, como é o caso das Comunidades de Remanescentes de Quilombolas, promovendo o empoderamento e a autoestima desses grupos, além de contribuir para uma reafirmação cultural e identitária.

A pedagogia decolonial incentiva o diálogo entre diferentes culturas e tradições, podendo promover uma compreensão mais profunda das complexidades das interações históricas e culturais, além de questionar as narrativas dominantes e incentivar a análise crítica das fontes históricas. Ressalta-se que para historicizar as experiências, é fundamental valorizar as vivências e compreendê-las em relação e diferenciação com a história socialmente construída pelos historiadores, em um processo que envolve contextualizar as experiências pessoais dentro do panorama histórico mais amplo, reconhecendo como as experiências individuais se entrelaçam e distinguem-se da narrativa histórica oficial elaborada por estudiosos.

O pensamento decolonial ajuda-nos a inserir a história das comunidades quilombolas no contexto da construção da identidade nacional, uma vez que essas comunidades são testemunhas vivas da resistência, da luta contra a opressão e da preservação das tradições culturais afrodescendentes no Brasil.

O estudo teve como objetivo central compreender de que maneira o ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas pode contribuir para a valorização da memória, da ancestralidade e do território quilombola, em um movimento dialógico entre escola e comunidade. A justificativa é ancorada na necessidade de documentar os conhecimentos,

histórias e práticas culturais da comunidade, contribuindo para a preservação de suas identidades culturais. E a abordagem adotada foi a qualitativa.

Embora a intenção inicial fosse realizar entrevistas com professores da área do conhecimento de Ciências Humanas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Quilombola da Unidade Descentralizada (UD) Toca Santa Cruz, um processo administrativo sigiloso em andamento na SED/SC impediu as entrevistas presenciais. Diante disso, a metodologia foi modificada, focando na análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do plano de ensino da área de conhecimento de Ciências Humanas da unidade escolar.

No contexto da Comunidade Remanescente de Quilombo Toca Santa Cruz, os conceitos de memória, ancestralidade e território adquirem centralidade para compreender tanto o processo histórico de constituição do grupo quanto as práticas educativas que se desenvolvem no presente. A memória, conforme discutido por Halbwachs e Pollak, é um processo coletivo de construção de sentidos que organiza as experiências vividas e transmitidas entre gerações. Na UD Toca Santa Cruz, essa memória se materializa nos relatos dos mais velhos, nos caminhos percorridos pela comunidade e nas histórias sobre deslocamentos forçados e estratégias de sobrevivência que, ao longo do tempo, fortaleceram o sentimento de pertencimento e resistência.

A ancestralidade, entendida por autoras como Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, revela-se como o elo que conecta o passado ao presente, orientando práticas, valores e modos de viver que sustentam a identidade coletiva. Na comunidade, a ancestralidade emerge não apenas como referência simbólica, mas também como prática cotidiana organizada em torno dos saberes tradicionais, da relação com a terra, das celebrações comunitárias e da preservação de vínculos familiares e espirituais. Esses elementos configuram uma pedagogia ancestral que orienta tanto o agir comunitário quanto as práticas escolares voltadas à Educação Escolar Quilombola.

Já o território, conforme as reflexões de Milton Santos e Beatriz Nascimento, ultrapassa a dimensão física e assume caráter político, cultural e afetivo. Em Toca Santa Cruz, o território é espaço de luta e de afirmação identitária, marcado pela relação histórica com a terra e pelas disputas por reconhecimento e regularização. Ele abriga memórias, práticas de trabalho, rituais, vínculos de pertencimento e modos de organização que garantem a continuidade do grupo. Assim, o território não é apenas o lugar onde se vive, mas o fundamento que sustenta a existência coletiva da comunidade, configurando-se como referência pedagógica e cultural indispensável à formação dos estudantes quilombolas.

Dessa forma, memória, ancestralidade e território se entrelaçam na comunidade Toca Santa Cruz como dimensões indissociáveis que fortalecem a identidade quilombola, sustentam práticas educativas e reafirmam trajetórias históricas de resistência ao racismo estrutural. Esses elementos, quando integrados ao currículo e às práticas pedagógicas, contribuem para a construção de uma educação comprometida com a equidade, com o reconhecimento dos saberes comunitários e com a valorização do patrimônio histórico-cultural da comunidade.

No campo específico do ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas, constata-se que os planos de ensino, inspirados nas diretrizes próprias da Educação Escolar Quilombola, adotam uma proposta pedagógica que rompe com os currículos tradicionais de caráter eurocêntrico e excludente. Essa proposta se estrutura a partir das memórias coletivas, das experiências vividas pela comunidade, dos saberes ancestrais e de uma ecologia de saberes que valoriza os territórios, as trajetórias e as narrativas locais. Ensinar Ciências Humanas, nesse contexto, extrapola a simples transmissão de conteúdos: trata-se de formar sujeitos conscientes de suas origens, críticos das estruturas de opressão e capazes de protagonizar suas próprias histórias, fortalecendo a identidade quilombola e contribuindo para a construção de uma educação antirracista e socialmente referenciada.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, conforme descrito a seguir.

Capítulo 1: *EJA Quilombola em Santa Catarina: mapeamento e desafios na oferta da educação escolar quilombola na rede pública estadual*. Esse capítulo mapeia as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas comunidades quilombolas de Santa Catarina, analisando o perfil de estudantes e professores e identificando os principais desafios na implementação dessa modalidade educacional.

Capítulo 2: *Comunidade Santa Cruz: um território quilombola*. Esse capítulo propõe compreender a trajetória histórica da comunidade Toca Santa Cruz, destacando sua luta pela posse da terra e o processo de constituição identitária, ancorada na memória, resistência e ancestralidade.

Capítulo 3: *O Projeto Político-Pedagógico (PPP) na Educação Escolar Quilombola*. Esse capítulo analisa o processo de construção do PPP e do plano de ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas e os conteúdos de História na UD Toca Santa Cruz, destacando os desafios e os caminhos para uma proposta pedagógica diferenciada.

Em seguida, as *Considerações Finais* evidenciam que, embora haja avanços na incorporação da modalidade quilombola nos documentos institucionais, persistem lacunas significativas na consolidação de práticas pedagógicas sistemáticas voltadas à Equidade, à

Educação das Relações Étnico-Raciais e à Educação Escolar Quilombola. Os resultados indicam que o fortalecimento da EEQ demanda a ampliação de ações formativas para docentes e equipes gestoras, a valorização das narrativas e saberes locais e o compromisso efetivo das instituições com práticas educativas antirracistas que superem abordagens pontuais ou meramente declarativas. Em síntese, torna-se imprescindível que as políticas curriculares e as iniciativas pedagógicas estejam alinhadas a um projeto educacional que reconheça o território quilombola como espaço de produção de conhecimento e como referência identitária central para a construção de processos escolares mais justos e inclusivos.

CAPÍTULO 1 - EJA QUILOMBOLA EM SANTA CATARINA: MAPEAMENTO E DESAFIOS NA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história (Freire, 1967, p.44).

O presente capítulo tem como objetivo mapear o perfil dos estudantes da modalidade de Educação Escolar Quilombola da rede estadual de Santa Catarina, iniciando com a contextualização teórica acerca dos sujeitos quilombolas, para, em seguida, apresentar e analisar os dados referentes ao número de matrículas, quantidade de turmas, localização das unidades escolares e as variáveis raça/cor e gênero dos estudantes.

Para a obtenção dessas informações, recorreu-se à Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, setor responsável pelo Censo Escolar e pela gestão do sistema de inteligência de dados “Educação na Palma da Mão”, por meio do qual foi possível acessar dados individualizados dos estudantes quilombolas matriculados na rede pública estadual, assegurando maior precisão e confiabilidade às análises desenvolvidas.

As informações do “Educação na Palma da Mão” representam uma importante fonte de pesquisa para a tomada de decisão e também para o planejamento estratégico da SED, permitindo que os gestores possam embasar as ações e iniciativas da educação catarinense a partir de dados. Além disso, o sistema também facilita o acompanhamento do panorama do ensino catarinense pelos órgãos de controle. (Santa Catarina, 2025a).

Compreende-se que tais informações constituem uma fonte de pesquisa para a tomada de decisões e o planejamento estratégico, não apenas por parte da Secretaria de Estado da Educação, mas também para pesquisadores e estudiosos da modalidade de Educação Escolar Quilombola, uma vez que possibilitam fundamentar ações e iniciativas voltadas à qualificação da educação escolar nos territórios quilombolas, além de contribuírem para o monitoramento do panorama educacional em Santa Catarina.

A Educação Escolar Quilombola é entendida como uma modalidade de ensino destinada ao atendimento das populações quilombolas, tanto rurais quanto urbanas, considerando suas diversas formas de produção cultural, social, política e econômica, e, assim como os demais currículos escolares, constitui-se na organização do conhecimento escolar, exigindo um currículo flexível, em permanente processo de construção, elaboração e

inovação. Trata-se de uma educação realizada nas escolas situadas em territórios quilombolas e naquelas que atendem estudantes originários desses espaços, pautada em funções e concepções educativas que emergem dos conteúdos, marcos históricos e identidades dos sujeitos autodenominados quilombolas, cujas políticas são efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, em cooperação com municípios, estados e União, organizando-se a partir dos princípios e valores dos quilombos e sistematizando os processos históricos e as concepções educativas próprias dessas comunidades, com base em suas referências culturais e históricas específicas.

A legislação vigente assegura o direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas, reconhecendo e valorizando sua história, seu território, sua memória, ancestralidade e saberes tradicionais, o que impõe às escolas localizadas em territórios quilombolas, bem como àquelas que atendem estudantes oriundos desses espaços, a responsabilidade de considerar as práticas socioculturais, políticas e econômicas dessas comunidades, assim como seus processos próprios de ensino e aprendizagem e suas formas específicas de produção de conhecimento, inclusive tecnológico, admitindo-se a adoção de uma pedagogia própria em respeito às particularidades étnico-culturais de cada comunidade, em consonância com os princípios constitucionais, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019b) e as diretrizes que orientam a Educação Básica brasileira, reconhecendo-se, ainda, que todas as unidades escolares devem contemplar, em suas práticas pedagógicas, as questões inerentes à existência e à presença das comunidades quilombolas em Santa Catarina.

O reconhecimento e a valorização da cultura africana como berço da humanidade devem ser ressaltados. A remanescência e o processo de identificação, de localização, de certificação e de titulação das comunidades quilombolas de Santa Catarina devem aparecer nos currículos. Os saberes tradicionais, a cultura e a ancestralidade devem ser ressignificados. Há a necessidade de inserção de referenciais teóricos de autoras e autores negros como contribuição histórica, política, social, econômica e científica da educação (Santa Catarina, 2019b, p. 30).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que assegura para os representantes do povo brasileiro, o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

Nas grandes discussões que perpassam a educação básica e as modalidades de ensino e aparece como um sério desafio às práticas educativas em interface com a realidade sociocultural de um quilombo passam a ser elemento categórico nesta discussão, uma vez que se constitui em grupos sociais representados por elementos históricos, econômicos, sociais e culturais imbricados nas relações de sociabilidade representadas por seus hábitos e costumes (Brasil, 1988).

Igualmente, na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014), a Educação Escolar Quilombola é reconhecida como Modalidade de Ensino da Educação Básica e, nesse sentido, ela deverá considerar a apropriação simbólica constitutiva da composição da cultura local na sua relação de domínio com o espaço, apropriações culturais e identitárias, para a construção de um processo de (re)significação desses sujeitos no diálogo com outras formas de organização social. Por definição, a Proposta Curricular de Santa Catarina aponta que:

Educação Escolar Quilombola é aquela que se faz nas escolas de território quilombola e nas escolas que atendem estudantes originários desses territórios, sejam eles rurais ou urbanos, instituída com função e concepções educativas oriundas dos conteúdos e marcos históricos dos sujeitos autodenominados quilombolas, cujas políticas são efetivadas articuladamente entre os sistemas de ensino em cooperação com os municípios, os Estados e a União. Pensadas de acordo com os princípios e valores dos quilombos, sistematiza os processos históricos e as concepções da educação escolar dessas comunidades e se organiza em bases culturais e histórias próprias (Santa Catarina, 2014, p. 81).

No Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024 estão estabelecidas metas e estratégias voltadas à promoção da gestão democrática e à garantia do direito à educação, incluindo, de forma específica, a oferta de escolarização às comunidades quilombolas em consonância com suas particularidades, com as diretrizes e com a legislação própria da Educação Escolar Quilombola.

Nesse contexto, o referido Plano reconhece que o estado de Santa Catarina é constituído por um diversificado mosaico étnico e cultural, o que reforça a necessidade de políticas educacionais que respeitem e valorizem tal pluralidade, assegurando uma educação comprometida com a equidade, a inclusão e o reconhecimento das identidades históricas e culturais que compõem o território catarinense.

O Estado é constituído por um rico mosaico étnico e por influências culturais de povos que contribuíram decisivamente para a construção de uma Santa Catarina moderna e plural. A contribuição dos povos indígenas que habitavam nosso Estado, juntamente com aqueles que vieram dos diferentes continentes, Europeu, Africano, Asiático e das Américas, edificaram uma verdadeira miscigenação humana garantindo a diversidade na unidade territorial de Santa Catarina (Santa Catarina, 2016, p. 78).

Já a Resolução CEE/SC n. 86, de 15 de julho de 2019, que institui as diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina, define que no seu Art. 3º que:

A Educação Escolar Quilombola, educação do campo e educação escolar indígena são modalidades de ensino que devem estabelecer interfaces entre si, reconhecendo seus pontos de intersecção política, econômica e social, sem perder a especificidades de cada uma e o direito a uma estrutura que requer as referidas modalidades (Santa Catarina, 2019a, p. 4).

Com a publicação do Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola, lançado em 16 de novembro de 2018 e elaborado em diálogo com representantes das comunidades quilombolas de Santa Catarina, consolidou-se um importante instrumento orientador das práticas pedagógicas, cujo objetivo consiste em conceituar, estruturar e nortear o currículo da Educação Escolar Quilombola, a partir da organização por eixos fundamentais e áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2018a). A proposta é fundamentada na metodologia da alternância, fortalecendo a relação entre os saberes escolares e os conhecimentos produzidos nos territórios; nesse sentido, os eixos fundamentais definidos para essa modalidade no estado compreendem a Oralidade, a Ancestralidade, a Mulher Quilombola, a Cultura Afro-Brasileira, a Territorialidade, os Saberes Locais e as Tecnologias Autossustentáveis. Os eixos orientam a construção de práticas educativas contextualizadas, comprometidas com a valorização da identidade e da memória coletiva dessas comunidades.

A implantação das matrizes curriculares ofertadas na EJA Quilombola, publicadas no Diário Oficial de Santa Catarina em 25 de janeiro de 2019, regulamentam e organizam oficialmente a oferta dessa modalidade de ensino em conformidade com seus princípios e especificidades socioculturais:

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 74, inciso III, da Constituição do Estado de Santa Catarina e pelo art. 7º, inciso I, da Lei Complementar n. 381, de 07 de maio de 2007, e em conformidade com o disposto na Convenção 169/OIT/Decreto n. 5051, de 19 de abril de 2004, na Resolução n. 03/2010/CEB/CNE, na Resolução n. 04/2010/CEB/CNE, na Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 CNE/CEB e no Parecer n. 11/2012/CNE/CEB, na Resolução n. 74/2010/CEE/SC e no Parecer CEE/SC n. 11, de 28 de fevereiro de 2012,

RESOLVE:

Art. 1º - Instituir as matrizes curriculares de Ensino Médio, Ensino Fundamental – Nivelamento e Ensino Fundamental Anos Finais em Alternância, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas comunidades quilombolas, atendidas pela rede estadual de ensino, conforme anexos 01, 02 e 03.

Art. 2º - O curso é dividido em dois tempos/espços: Tempo Escola/TE e Tempo Comunidade/TC

§ 1º - No Tempo Escola são desenvolvidas as aulas teóricas e práticas.

§ 2º - No Tempo Comunidade as atividades são realizadas com orientação e acompanhamento dos professores da disciplina chamada de Projetos Alternativos/Tempo Comunidade, por meio de estudo dirigido, pesquisa de campo, aplicabilidade da ciência e da técnica, partilha de saberes, registros de observações, diário de campo, entre outros, definidos no Projeto Político Pedagógico.

Art. 3º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário. (Santa Catarina, 2019, p. 2).

Diante do exposto, a Secretaria de Estado da Educação, por meio da Diretoria de Ensino (DIEN), implantou, no âmbito da modalidade de Educação Escolar Quilombola, matrizes curriculares específicas para o nivelamento dos anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e também do ensino médio, organizadas de forma a atender às particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) direcionada às comunidades quilombolas, considerando suas especificidades históricas, culturais e pedagógicas. Essa implementação envolve diretamente, na gestão das turmas da EJA/Quilombola, os diretores das escolas onde as turmas são ofertadas, os diretores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) das respectivas regionais, os integradores de ensino das GEREDs responsáveis pelas escolas do campo, bem como os coordenadores de curso e os professores da Educação Escolar Quilombola, configurando uma organização articulada e coletiva que visa assegurar a efetivação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios dessa modalidade e com o direito à educação contextualizada e inclusiva.

1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO TERRITÓRIO CATARINENSE

A EEQ passou a integrar de forma mais efetiva as discussões centrais da educação básica em Santa Catarina a partir de 2016, durante o *Seminário Estadual das Políticas para Educação das Relações Étnico-Raciais: Implementação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08*, marco que evidenciou desafios significativos para professores, gestores, instituições formadoras e, sobretudo, para os sistemas de ensino, ao exigir a incorporação de novas perspectivas pedagógicas e políticas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a construção sociocultural dos sujeitos que compõem o processo histórico da sociedade brasileira, uma vez que essa construção é permeada por determinantes econômicos, sociais e culturais que atravessam as relações sociais em suas múltiplas dimensões, influenciando diretamente a dinâmica

educacional e demandando práticas educativas que reconheçam tais complexidades e promovam uma formação mais crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

As diretrizes da política da Educação Escolar Quilombola para as comunidades remanescentes de quilombos de Santa Catarina. As diretrizes foram construídas e definidas no Seminário Estadual das Políticas para Educação das Relações Étnico-Raciais: Implementação da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003b) e n. 11.645/08, realizado entre os dias 17 a 21 de outubro de 2016, em Laguna (SC). O seminário contou com a participação de representantes de doze comunidades quilombolas (Invernada dos Negros, São Roque, Maria Rosalina¹, Aldeia, Santa Cruz, Morro do Fortunato, Caldas do Cubatão, Vidal Martins, Campos do Poli, Itapocu, Ribeirão do Cubatão² e Morro da Queimada) e seus professores, representantes do Movimento Negro Unificado de Santa Catarina (MNU/SC), juntamente com técnicos da SED e do Instituto Estadual de Educação (IEE), Supervisores de Políticas e Planejamento das Gerências Regionais de Educação (GERED), e da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, Diretores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), pesquisadores e educadores que trabalham a temática da Educação Escolar Quilombola, com o objetivo de atender estudantes das escolas públicas oriundos dos territórios quilombolas rurais e/ou urbanos, respeitando a sua identidade e cultura (Santa Catarina, 2018a, p. 13).

Nesse contexto, as práticas educativas alinhadas à realidade sociocultural das Comunidades Remanescentes de Quilombos assumem papel central na reflexão sobre a educação destinada a esses grupos sociais, os quais, marcados por trajetórias históricas específicas e atravessados por dimensões econômicas, sociais e culturais próprias, expressam sua riqueza e complexidade por meio de hábitos, costumes e formas singulares de sociabilidade, evidenciando a importância de que suas especificidades sejam reconhecidas e valorizadas no ambiente escolar.

A implementação de iniciativas educacionais nas comunidades quilombolas de Santa Catarina encontra-se diretamente vinculada à efetivação da Lei n. 10.639/03 no âmbito das escolas, dialogando, igualmente, com os princípios do Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), cuja finalidade é promover a formação integral dos sujeitos em consonância com a valorização da diversidade e o combate às desigualdades raciais (Brasil, 2003).

Nesse mesmo sentido, a Resolução n. 08/2012, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012a), configura-se como um marco histórico para essa modalidade de ensino e para as lutas empreendidas pelo Movimento Negro no Brasil, ao estabelecer parâmetros que orientam a organização pedagógica e reafirmam o reconhecimento dos direitos educacionais das populações quilombolas:

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentado:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
- h) da territorialidade.

II - Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância.

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas nas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica. O documento nesse caso esclarece quais as atribuições referentes à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, resultante de inúmeras manifestações e contribuições do movimento negro, das lideranças quilombolas, de pesquisadores e órgãos da educação, cujas determinações apresentadas neste documento estabelecem como deve ser implementada a política pública educacional para as comunidades quilombolas em interface com sua produção cultural, social, política e econômica (Brasil, 2012a, p. 3).

No que diz respeito à etapa do ensino fundamental nas comunidades quilombolas, o Art. 17 estabelece as seguintes atribuições:

O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I - A indissociabilidade das práticas educativas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida.

II - A articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - Um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - A organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização compreendidas como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB n. 7/2010. (Brasil, 2012a, p. 9).

Como direito assegurado por legislação específica, a Educação Básica ofertada às comunidades quilombolas deve garantir a construção de um conhecimento escolar articulado aos saberes tradicionais e às práticas socioculturais dessas populações, de modo a promover

um processo educativo que responda às especificidades de sua cultura e identidade étnico-racial, reconhecendo tais dimensões como constitutivas da formação integral dos sujeitos quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola, enquanto política pública fundamentada no campo dos direitos, apoia-se nos princípios da igualdade racial, conforme estabelecido pelo Decreto n. 6.261, de 20 de novembro de 2007 (Brasil, 2007b), que regulamenta a gestão integrada da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, abrangendo, conforme o Art. 2º, ações voltadas ao acesso à terra, à melhoria da infraestrutura e da qualidade de vida, à inclusão produtiva, ao desenvolvimento local e à promoção da cidadania.

Nessa perspectiva, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, em consonância com o Plano Nacional de Educação, estabelece metas e estratégias que articulam o Sistema Estadual de Ensino aos Planos Municipais de Educação, com o objetivo de atender às demandas específicas da Educação Escolar Quilombola, reafirmando o compromisso do Estado com a efetivação de uma educação pautada na equidade, no reconhecimento das diferenças e na valorização dos direitos históricos dessas comunidades:

META 1 ESTRATÉGIA 1.9 = Fomentar o atendimento às populações quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia e informada à comunidade.

META 2 ESTRATÉGIA 2.4 = Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, à organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades das comunidades quilombolas, preferencialmente, em suas próprias comunidades e expandir o atendimento específico às populações quilombolas garantindo o acesso, permanência, conclusão, bem como a formação de profissionais para atuação junto a essas populações, preferencialmente, na própria comunidade.

META 3 ESTRATÉGIA 3.5 = Expandir as matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, incluindo as parcerias com instituições de educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações quilombolas.

META 5 ESTRATÉGIA 5.6 = Garantir a alfabetização de crianças quilombolas com a produção de materiais didáticos específicos e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades quilombolas.

META 6 ESTRATÉGIA 6.6 = Atender às escolas do campo, de comunidades quilombolas com oferta de educação em tempo integral baseada em consulta prévia, considerando-se as peculiaridades locais.

META 7 ESTRATÉGIA 7.21 = Consolidar a educação escolar de comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições considerada as práticas socioculturais, e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

META 7, ESTRATÉGIA 7.22 = Desenvolver currículos e propostas pedagógicas nas comunidades quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os estudantes com deficiência.

META 8 = Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, para as populações quilombolas [...] igualando a escolaridade média entre negros e não-negros.

META 10, ESTRATÉGIA 10.3 = Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos que atendam às necessidades do mundo do trabalho, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das comunidades quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância.

META 11 ESTRATÉGIA 11.8 = Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as comunidades quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades. (Santa Catarina, 2016, p. 28, 33, 40, 43, 47, 51, 55 e 58).

Além disso, torna-se imprescindível assegurar a continuidade dos estudos e ampliar o acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA) para pessoas com 15 anos ou mais, contemplando, de forma prioritária, os egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), as populações das comunidades quilombolas, tanto urbanas quanto rurais, bem como as pessoas em situação de privação de liberdade, conforme dispõe a Resolução n. 48/CD/FNDE, de 2 de outubro de 2012, reafirmando o compromisso do poder público com a inclusão educacional e a justiça social (Brasil, 2012b).

Outro princípio orientador fundamental refere-se ao respeito aos educandos quilombolas em sua integralidade, considerando seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários, reconhecendo a singularidade de seus processos formativos e suas trajetórias de vida. Cabe, portanto, aos sistemas educacionais promover condições efetivas para que cada estudante tenha acesso a uma formação compatível com sua faixa etária e percurso escolar, conforme estabelece o artigo 20 da Resolução n. 4/CNE/CEB, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010a), assegurando práticas pedagógicas que dialoguem com suas experiências e realidades socioculturais, em consonância, ainda, com o que preconiza o artigo 28 da mesma resolução, no que diz respeito à garantia de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para os sujeitos quilombolas:

Os sistemas de ensino devem garantir a oferta gratuita de cursos para jovens e adultos, atendendo às características, interesses, condições de vida e trabalho dos educandos. Esses cursos devem contar com flexibilidade curricular, temporal e espacial, permitindo:

A superação de modelos simétricos ao ensino regular;

Percursos individualizados e conteúdos significativos;

Suporte e atenção às necessidades específicas dos estudantes; Desenvolvimento de competências para o trabalho;
 Promoção da motivação e orientação contínuas para o engajamento e aproveitamento escolar (Brasil, 2010a, p. 10).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a organização da educação pode ser realizada de diversas maneiras, como ciclos, períodos semestrais, alternância de períodos de estudo ou outros modelos que favoreçam o processo de aprendizagem (Brasil, 1996). No seu Art. 23, a LDB dispõe que:

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

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (Brasil, 1996, p. 14).

A Resolução CEB/CNE n. 4/2010 (Brasil, 2010a), em seu parágrafo único do artigo 36, orienta a adoção de metodologias pedagógicas coerentes com a realidade do campo, destacando, entre elas, a pedagogia da terra, que valoriza a sustentabilidade e a preservação da vida para as futuras gerações. Em consonância com essas diretrizes normativas, o estado de Santa Catarina estruturou e implementou matrizes curriculares específicas para os anos iniciais, em regime de nivelamento, para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, voltadas às particularidades da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Educação Escolar Quilombola, reafirmando o compromisso com uma proposta educacional que respeite as especificidades culturais, sociais e históricas dessas comunidades e contribua para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e socialmente referenciadas.

1.1.1 Fundamentação metodológica: matriz curricular quilombola Pedagogia da Alternância

A organização da educação quilombola deve considerar, de forma indissociável, a territorialidade e as tradições que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas em todo o país, reconhecendo tais elementos como fundamentos essenciais para a construção de uma proposta educativa coerente com suas realidades históricas e socioculturais. Nesse sentido, as propostas pedagógicas das Unidades Descentralizadas (UDs) Quilombolas precisam refletir a diversidade das Comunidades Remanescentes de Quilombo

em suas múltiplas dimensões, contemplando aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, de modo a promover uma educação que dialogue com suas especificidades e fortaleça suas identidades coletivas. As formas de organização e as metodologias voltadas à realidade do campo devem ser incorporadas a esse processo, destacando-se, nesse contexto, a pedagogia da terra e a Pedagogia da Alternância, que buscam estruturar o trabalho pedagógico com base no princípio da sustentabilidade, assegurando a valorização dos saberes tradicionais e a preservação da vida para as futuras gerações, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelas normativas que orientam a educação destinada às populações do campo e às comunidades quilombolas:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010a, p. 1).

A identidade das comunidades quilombolas, tanto no campo quanto na cidade, encontra-se profundamente enraizada na temporalidade, nos saberes próprios dos estudantes e na memória coletiva, articulando-se às dinâmicas sociais e culturais que constituem o contexto desses territórios, o que exige que o processo de escolarização considere formas de organização curricular capazes de dialogar com tais especificidades. Nesse sentido, destaca-se a Pedagogia da Alternância, que propõe a articulação entre os tempos de vivência no meio socioprofissional dos jovens e os tempos dedicados às atividades escolares, possibilitando a valorização dos conhecimentos previamente construídos e das experiências concretas dos educandos como elementos centrais do processo educativo, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Inserida nesse horizonte, essa abordagem pedagógica foi introduzida no Brasil em 1969 com o propósito de atender às demandas das populações do campo, contribuindo para a elevação de seu nível cultural, social e econômico, ao mesmo tempo em que fortalece práticas educativas comprometidas com a realidade e a identidade dos sujeitos quilombolas.

Nessa perspectiva metodológica, o estudante passa a vivenciar, de forma concomitante e alternada, dois espaços indissociáveis de aprendizagem – o escolar e o laboral – que não se configuram em uma relação de estágio, mas, sim, como dimensões constitutivas do próprio currículo, organizadas por meio de alternâncias que podem ocorrer em dias da mesma semana ou em blocos semanais e mensais ao longo do curso, estabelecendo uma parceria educativa na qual ambas as instâncias são corresponsáveis pelo processo formativo.

Tal organização possibilita o desenvolvimento de competências diversas, com ênfases que se alternam entre conhecimentos teóricos, habilidades profissionais e dimensões atitudinais, emocionais e valorativas, tornando os dois ambientes intercomplementares e fundamentais para a formação integral do educando, conforme delineado pelo Parecer CNE/CEB n. 7/2010 (Brasil, 2010b). Nesse mesmo horizonte, a educação destinada às populações do meio rural encontra respaldo no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê adaptações específicas para atender às singularidades da vida no campo e às características regionais, estabelecendo orientações que norteiam a organização da ação pedagógica em consonância com as necessidades e realidades desses territórios:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, p 16).

Por fim, o Parecer CEB/CNE n. 1/2006, que aborda a metodologia da Pedagogia da Alternância, reconhece que:

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo (Brasil, 2006, p. 6).

O Parecer CEB/CNE n. 1/2006 representa um importante avanço normativo ao reconhecer oficialmente a Pedagogia da Alternância como uma metodologia legítima no âmbito da educação básica, ao ampliar a compreensão do que se constitui como tempo e espaço educativos. Ao afirmar que as atividades desenvolvidas no meio socioprofissional, em articulação com a escola, podem ser contabilizadas como dias letivos e carga horária, o documento rompe com uma concepção restritiva de ensino centrada exclusivamente na sala de aula, valorizando práticas pedagógicas vinculadas à realidade concreta dos estudantes e aos saberes construídos em seus territórios. Tal posicionamento reafirma o princípio da educação contextualizada, especialmente relevante para populações do campo e comunidades quilombolas, ao legitimar processos formativos que integram teoria e prática, escola e comunidade, conhecimento científico e saberes tradicionais. Dessa forma, a legislação contribui para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e coerente com as

especificidades socioculturais dos sujeitos envolvidos, fortalecendo o compromisso com uma formação integral e socialmente referencial.

1.1.2 Instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação do tempo comunidade

O percurso formativo se organiza e dinamiza-se tendo a pesquisa como princípio educativo, articulando-se à metodologia da alternância, a qual se constitui como um dos pilares centrais do trabalho pedagógico nas comunidades quilombolas, pois orienta a organização dos tempos formativos em uma dinâmica que integra experiências escolares e comunitárias.

Nessa perspectiva, o Tempo Escola compreende as atividades educativas realizadas no espaço escolar, período em que os educandos vivenciam de forma sistemática o processo de ensino-aprendizagem, fundamentado no diálogo entre saberes populares e conhecimentos científicos, com o objetivo de promover a construção de saberes integrados.

Já o Tempo Comunidade corresponde ao período de atividades educativas orientadas, com acompanhamento parcial dos educadores, no qual se desenvolvem práticas de pesquisa, leituras, experiências concretas, visitas às propriedades dos educandos e processos de partilha dos conhecimentos construídos no ambiente escolar com a família e a comunidade, fortalecendo, assim, a articulação entre teoria e prática e reafirmando a centralidade dos territórios e dos saberes locais na formação dos sujeitos quilombolas.

O percurso formativo na Educação Escolar Quilombola, fundamentado em uma perspectiva didática e integrada, estrutura-se a partir de diferentes componentes que articulam escola, comunidade e sujeitos envolvidos no processo educativo, tendo como eixo central a realidade sociocultural dos estudantes.

Entre esses elementos, destaca-se o tema gerador, definido de forma coletiva entre estudantes, comunidade e professores, em consonância com as demandas e vivências locais em cada etapa da formação; o plano de estudo, caracterizado como pesquisa sobre aspectos da vida real econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais elaborada com a participação ativa dos estudantes e sistematizada pelos docentes, sendo desenvolvida no contexto familiar e comunitário durante o período de alternância; a partilha de saberes, que promove a socialização e organização dos conhecimentos construídos a partir da experiência cotidiana, servindo de base para o aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento; o caderno de síntese, no qual o educando registra reflexões, estudos e aprendizagens realizadas; as fichas didáticas, que orientam leituras e atividades propostas pelos professores; as visitas de estudo e atividades externas, que incentivam a participação em eventos, palestras, reuniões e manifestações culturais e esportivas da comunidade; os relatos de experiências e projetos

desenvolvidos, voltados à pesquisa e à sustentabilidade local; as visitas às famílias dos estudantes, fortalecendo o vínculo escola-comunidade; e, por fim, a avaliação contínua e permanente, que considera práticas pedagógicas diversas, produções textuais, debates, argumentações, participação, frequência e envolvimento nos tempos Escola e Comunidade, assegurando um acompanhamento formativo coerente com as especificidades da educação quilombola.

1.1.3 Organização curricular

O currículo proposto configura-se não como um modelo rígido e acabado, mas como um processo dinâmico, coletivo e em permanente construção, orientado por um diálogo contínuo com a realidade dos estudantes e de suas comunidades, organizando-se a partir de questões geradoras que articulam os conteúdos escolares às práticas cotidianas dos educandos, valorizando suas experiências, saberes e as vivências compartilhadas na coletividade, em diálogo com os griôs e as lideranças comunitárias.

A concepção de currículo integrado e multidisciplinar pressupõe a elaboração dos projetos político-pedagógicos pela própria comunidade escolar, articulando eixos vinculados aos temas do trabalho e da cidadania e promovendo a integração entre a inserção dos educandos no mundo do trabalho e sua participação social e política, constituindo-se, assim, como uma proposta que considera as dimensões técnico-científica, sociopolítica, metodológica e ético-cultural, ao mesmo tempo em que reconhece o modo de produção e reprodução da vida nas relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades, ampliando essa compreensão para os contextos estadual e nacional, de forma a contribuir para uma formação integral, crítica e socialmente referenciada.

A formação integrada constitui um modelo educacional que visa a uma educação geral abrangente, intrinsecamente articulada à qualificação social e profissional por meio de percursos formativos coerentes. Essencialmente didática, essa abordagem reconhece e valoriza o vasto saber acumulado pelas famílias quilombolas, incorporado em sua rica cultura e trajetória histórica. Para concretizar essa integração de forma eficaz, torna-se imperativo estabelecer conexões orgânicas entre os conhecimentos formais da escolarização geral e os saberes tradicionais comunitários, assegurando a legítima apropriação e o desenvolvimento dos conhecimentos específicos das comunidades quilombolas.

A estrutura curricular é, portanto, metodologicamente organizada em torno de um eixo articulador central que conecta diretamente a vida e a realidade da comunidade aos

seguintes eixos temáticos fundamentais: Oralidade, Ancestralidade, Saberes Locais e Tecnologias Autossustentáveis, Mulher Quilombola, Cultura Afro-Brasileira e Africanidade, Territorialidade e Etnodesenvolvimento, promovendo assim uma educação contextualizada e emancipadora.

O currículo da educação escolar quilombola representa um avanço pedagógico significativo, pois se estrutura como um complexo sistema de partes interconectadas que transcendem a mera justaposição de conteúdos. Sua principal característica é a integração profunda das áreas do conhecimento escolares com os eixos temáticos específicos da realidade quilombola.

A proposta curricular da educação escolar quilombola estabelece uma interconexão fundamental para o fortalecimento da relação entre teoria e prática. Didaticamente, o conhecimento acadêmico (a teoria) adquire sentido imediato ao ser desenvolvido e contextualizado pelas vivências, práticas e desafios concretos da comunidade.

O cerne dessa proposta pedagógica é o diálogo equitativo de saberes: o saber tradicional que engloba a história oral, técnicas ancestrais, medicina popular e cosmovisão, sendo reconhecido como fonte legítima de conhecimento e matriz cultural que interage com o saber acadêmico, que abrange os conhecimentos sistematizados das disciplinas formais.

A integração curricular, em vez de subalternizar o conhecimento popular, promove uma síntese criativa que permite ao estudante quilombola se apropriar dos códigos da cultura universal sem se alienar de sua herança, um processo pedagogicamente poderoso que eleva a autoestima e fomenta o etnodesenvolvimento e a afirmação cultural. Para orquestrar essa integração, os eixos temáticos (como territorialidade, ancestralidade e etnodesenvolvimento) atuam como pontes e organizadores curriculares, guiando a abordagem de conteúdos de todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática).

1.1.4 Eixos temáticos

Os eixos temáticos constituem o núcleo articulador da proposta curricular quilombola, projetados para integrar conhecimentos das diversas áreas do saber e da formação profissional, visando simultaneamente a elevação da escolaridade e a capacitação integral do sujeito quilombola. O propósito didático central é garantir que os estudantes se apropriem tanto dos saberes tradicionais quanto de uma compreensão aprofundada da tecnologia, das

ciências e da cultura, enxergando-as como dimensões intrinsecamente interligadas de uma realidade única, construída pela capacidade humana de pensar, agir e produzir conhecimento.

Um exemplo dessa abordagem é o eixo Oralidade, que propõe as relações sociais no contexto histórico de produção cultural e econômica das comunidades, debatendo desafios e potencialidades culturais sob as lentes de gênero e etnia para a valorização de suas especificidades, ao passo que o eixo Saberes Locais e Tecnologias Autossustentáveis explora as interações com os sistemas de produção, analisando o papel da família na transformação de ecossistemas em agroecossistemas, considerando a sucessão vegetal e os desafios ecológicos envolvidos, o que demonstra a conexão direta entre o saber acadêmico e as práticas de sustentabilidade comunitária.

A abordagem didática e dissertativa do currículo quilombola baseia-se na inter-relação dos Eixos Temáticos com as áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), promovendo uma compreensão mais ampla das práticas sociais como geradoras de significado. O eixo Cultura Afro-Brasileira e Africanidade busca o reconhecimento da influência das línguas e matrizes africanas na formação cultural do Brasil e de Santa Catarina, destacando suas contribuições na culinária, artes, música e religiosidade, além de abordar a história dos quilombos e a legislação de direitos comunitários.

Concomitantemente, o eixo Territorialidade e Etnodesenvolvimento estuda a evolução do conceito de desenvolvimento sustentável, refletindo sobre desafios e potencialidades com foco na agroecologia, no uso racional de recursos e na análise de políticas públicas e experiências de economia solidária.

A articulação entre eixos e áreas do conhecimento permite a reinterpretação dos conteúdos e a criação de problemáticas que evidenciam conexões pedagógicas – por exemplo, no ensino de História, que visa a compreensão dos elementos culturais da identidade, a análise da produção das instituições sociais e econômicas em relação aos conflitos, o entendimento dos impactos tecnológicos e a valorização da cidadania, sempre reconhecendo as interações entre sociedade e natureza em diferentes contextos históricos e geográficos.

A abordagem curricular da educação escolar quilombola tem como meta central a formação de cidadãos críticos e conscientes, aptos a compreender e intervir nos complexos desafios de sua realidade sociocultural e ambiental, o que exige a inclusão didática de temas fundamentais como representações socioculturais, noção de pertencimento, etnia, identidade, e a exploração da história e geografia da África, acompanhada da perspectiva do sujeito afro-brasileiro e africano.

Em um movimento que atende a uma reivindicação histórica, a construção específica do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quilombola em Santa Catarina foi materializada por meio de um amplo debate e desenvolvimento no Encontro de Formação em Laguna, evento que congregou moradores e lideranças das comunidades quilombolas catarinenses, técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SED), coordenadores regionais, pesquisadores e educadores especializados, consolidando uma iniciativa que conhece e reforça a imperiosa necessidade de contemplar as especificidades culturais e sociais dessas comunidades no processo educativo.

1.2 PERFIL DOS ESTUDANTES E PROFESSORES DA EJA QUILOMBOLA NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

A partir da atualização de dados realizada em 2020, utilizando informações do Cadastro Único, do Movimento Negro e do Conselho Estadual da População Afrodescendente, é possível traçar um panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas comunidades quilombolas de Santa Catarina. Didaticamente, verifica-se que os estudantes da EJA quilombola em Santa Catarina estão dispersos geograficamente por 21 Comunidades remanescentes de Quilombo, abrangendo 16 municípios (IBGE, 2022).

Em termos demográficos, esse universo educacional envolve um total de 1.350 famílias e uma população de 4.595 pessoas que se beneficiam ou se relacionam com a modalidade EJA, fornecendo o contexto necessário para a análise do perfil tanto dos estudantes quanto dos professores que atuam nestas Unidades Quilombolas. A Superintendência Estadual do IBGE em Santa Catarina, no Censo Demográfico Quilombolas 2022 (IBGE, 2022), apresenta dados sobre o nível de alfabetização em Santa Catarina. A taxa de analfabetismo entre os quilombolas no estado é de 7,6%, mais de duas vezes superior à taxa da população total, que é de 2,7%.

Em Santa Catarina, 3.187 quilombolas (92,4%) de 15 anos ou mais de idade eram alfabetizados, de um total de 3.448 quilombolas dessa faixa etária. Isso equivale a uma taxa de analfabetismo de 7,6% entre pessoas quilombolas no estado, taxa que é mais que o dobro da taxa da população total (2,7%). No país, a disparidade é semelhante, com uma taxa de analfabetismo dos quilombolas (19,0%) mais de duas vezes superior à da população em geral (7,0%) (IBGE, 2022).

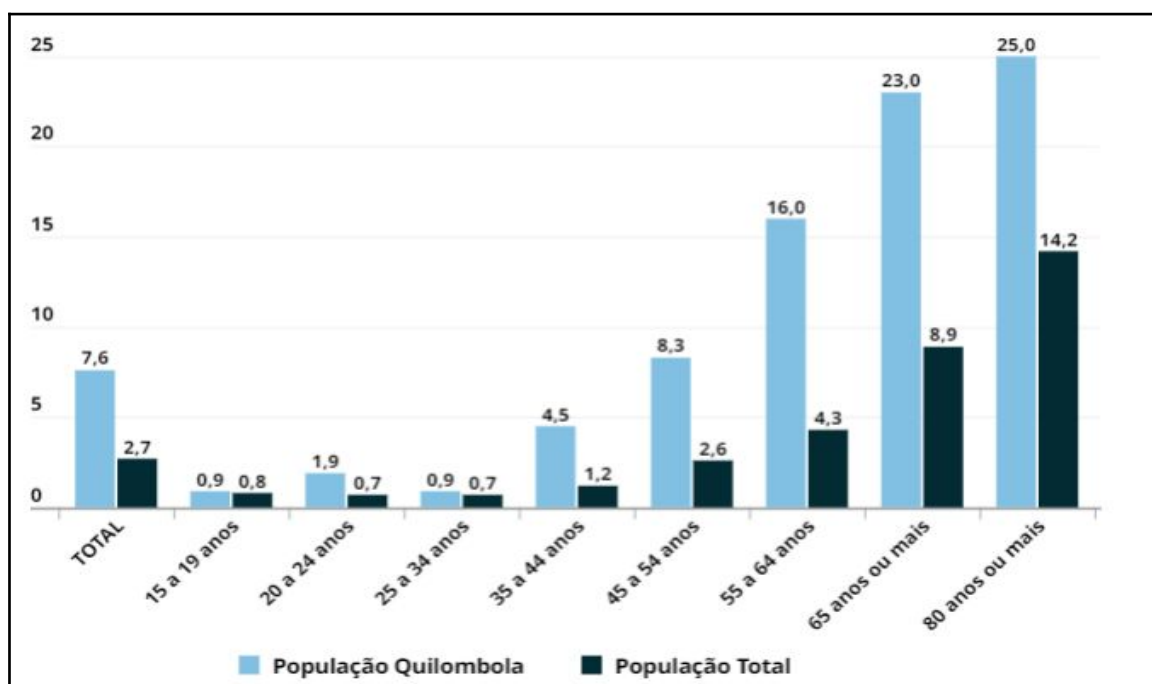
Outro dado importante é que a taxa de alfabetização entre os quilombolas é maior nos grupos etários mais jovens.

No estado, a taxa de analfabetismo dos quilombolas de 15 a 19 anos e de 25 a 34 anos (0,9%) era pouco superior à da população total (0,8% e 0,7%) desses grupos. No grupo de idade de 20 a 24 anos, nota-se uma diferença maior entre a taxa de analfabetismo de quilombolas (1,9%) frente a da população em geral (0,7%). No entanto, a disparidade das taxas de analfabetismo cresce. Entre pessoas com 65 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo das pessoas quilombolas (23,0%) é quase três vezes maior que a da população total (8,9%) (IBGE, 2022).

Conforme o IBGE (2022), a taxa de analfabetismo entre a população quilombola é alarmantemente alta, atingindo 21,4%, o que representa um índice quase três vezes superior à média geral do estado. Essa disparidade não é apenas um dado estatístico, mas sim um reflexo direto da histórica invisibilidade e da negligência por parte das instituições de pesquisa brasileiras em relação a essa população que reside e constrói seus saberes em seus próprios territórios.

A importância pedagógica do mapeamento inédito realizado pelo Censo 2022 reside justamente em detalhar e quantificar essa população pela primeira vez, fornecendo dados cruciais para que as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as iniciativas curriculares específicas possam ser planejadas e implementadas de forma efetiva e contextualizada, combatendo a exclusão e promovendo a equidade educacional.

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo por grupos de idade (%) em Santa Catarina



Fonte: IBGE (2022).

A análise da taxa de analfabetismo nas comunidades quilombolas de Santa Catarina revela particularidades municipais significativas. No município de Paulo Lopes, por exemplo, onde residem 105 quilombolas, a taxa de analfabetismo registrada é de 9,5% (IBGE, 2022). Esse dado é crucial para o planejamento de ações localizadas, permitindo que as iniciativas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sejam calibradas de acordo com as necessidades e a distribuição populacional específica de cada território.

Tabela 1 – Alfabetização nos municípios catarinenses com população quilombola

UF e Município	Pessoas Quilombolas de 15 anos ou mais de idade			
	Total	Alfabetizadas	Não alfabetizadas	Taxa de Analfabetismo
SC	3.448	3.187	261	7,6
Capivari de Baixo	513	493	20	3,9
Araquari	363	343	20	5,5
Pescaria Brava	343	314	29	8,5
Florianópolis	338	328	10	3,0
Campos Novos	286	263	23	8,0
Joinville	222	214	8	3,6
Sto. Amaro da Imperatriz	202	198	4	2,0
Praia Grande	200	172	28	14,0
Garopaba	198	176	22	11,1
Abdon Batista	123	103	20	16,3
Paulo Lopes	105	95	10	9,5
Cerro Negro	91	77	14	15,4
Araranguá	82	70	12	14,6
José Boiteux	79	63	16	20,3
Imbituba	72	71	1	1,4
Porto Belo	53	39	14	26,4
Balneário Camboriú	33	32	1	3,0
São José	32	32	0	0,0
Palhoça	30	30	0	0,0
São Francisco do Sul	20	20	0	0,0
Águas Mornas	19	15	4	21,1
Fraiburgo	17	13	4	23,5
Santa Rosa do Sul	15	15	0	0,0
Ituporanga	5	5	0	0,0
Balneário Barra do Sul	5	4	1	20,0
Palmitos	1	1	0	0,0
Criciúma	1	1	0	0,0

Fonte: IBGE (2022).

Os dados do censo demográfico fornecem uma base crucial para compreender a escolha e a adequação pedagógica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelas comunidades remanescentes de quilombos em Santa Catarina. Essa opção não é aleatória, mas uma resposta pragmática a um perfil demográfico e educacional específico: o censo revela um alto índice de analfabetismo e uma clara predominância de população com idade superior a 25 anos (o público-alvo prioritário da EJA) (IBGE, 2022).

Diante desse cenário de exclusão educacional e de um déficit escolar concentrado na faixa adulta, a EJA se configura como a modalidade de ensino mais eficaz, pois oferece um percurso formativo flexível, contextualizado e acelerado, capaz de atender às necessidades urgentes de elevação da escolaridade e de capacitação dos sujeitos quilombolas adultos, respeitando seus tempos de vida, trabalho e saberes acumulados.

A EEQ em Santa Catarina está estruturada de forma descentralizada e estratégica, visando garantir o acesso à educação com pleno respeito às especificidades culturais e sociais das comunidades quilombolas do estado. Essa organização opera por meio das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que são responsáveis pelo acompanhamento e apoio às unidades educacionais em sete regiões chave: Araranguá, Campos Novos, Florianópolis, Joinville, Laguna, Tubarão e Videira.

Para atender especificamente o público que demanda a elevação da escolaridade, nove Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) estão distribuídos nas mesmas regiões e em municípios adicionais, como Imbituba e São José. Os CEJAS, ao oferecerem oportunidades de conclusão de estudos para jovens e adultos que não o fizeram na idade regular, desempenham um papel crucial na valorização da cultura e da identidade quilombola, consolidando uma rede de apoio educacional adaptada ao perfil da população.

A estrutura da EEQ em Santa Catarina demonstra um claro compromisso institucional com a inclusão e o respeito à diversidade cultural, sendo marcada pela atuação de 17 Unidades Descentralizadas Quilombolas (UDs), como a UD Quilombola Toca Santa Cruz, que operam diretamente nas comunidades para garantir um ensino contextualizado e aderente às necessidades locais. Em termos de alcance, o sistema congrega no estado um total de 107 turmas, atendendo a 822 estudantes quilombolas matriculados, e conta com o suporte de 270 profissionais dedicados exclusivamente à EEQ (Santa Catarina, 2025).

Esse aparato inclui unidades específicas e centros para jovens e adultos, reforça a importância de um sistema educacional adaptado para promover a valorização da identidade quilombola. Didaticamente, a grande maioria desses estudantes está matriculada na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) uma modalidade da educação básica crucial que se propõe a restaurar o direito à educação negado durante a infância e juventude, permitindo que os sujeitos, na fase adulta, possam recuperar sua trajetória escolar.

A análise dos dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (Santa Catarina, 2025).) e do “Educação na Palma da Mão” revela um perfil bem definido dos 822 estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas Unidades Descentralizadas (UDs) Quilombolas (Santa Catarina, 2025). Em relação à faixa etária, o sistema atende predominantemente a um público adulto, com 564 estudantes (cerca de 68,6%) na categoria de “Mais de 25 anos”, confirmando a adequação da modalidade EJA para sujeitos que buscam recuperar o direito à educação na fase adulta, complementados por 188 estudantes na faixa de 18 a 24 anos e 70 adolescentes de 15 a 17 anos (Santa Catarina, 2025). Quanto à distribuição por etapa, a maior concentração se encontra no Ensino Médio (44,65%

com 367 matrículas) e nos anos finais do ensino fundamental (39,17% com 322 matrículas) (Santa Catarina, 2025).

Apesar de o foco ser a população quilombola, os dados sobre cor/raça evidenciam uma notável heterogeneidade nas turmas, com a presença de estudantes que se declaram brancos (264), negros (187) e pardos (107), além de um alto número de estudantes com a cor/raça “Não Informada” (261) (Santa Catarina, 2025). Essa diversidade se reflete na declaração de pertencimento: dos 822 estudantes, 69,34% (570 indivíduos) são classificados como “Não declarados” quilombolas, sendo boa parte desses estudantes brancos que são cônjuges ou residentes das comunidades (Santa Catarina, 2025). Apenas 30,66% (252 estudantes) são declarados quilombolas, com a presença minoritária de estudantes amarelos e indígenas, como observado na UD Quilombola da Invernada dos Negros (Santa Catarina, 2025).

Outro fator sociodemográfico de destaque é a predominância de mulheres matriculadas em todas as UDs Quilombolas. Esse percentual elevado de matrículas femininas, especialmente nas faixas etárias adultas e nos quilombos urbanos. A crescente participação de mulheres adultas e de estudantes com mais de 25 anos não apenas confirma o perfil de adultos, em sua maioria do sexo feminino e de raça/cor negra e parda, mas também indica mudanças substanciais nas dinâmicas do cotidiano escolar, transformando as relações e interações dentro do ambiente educacional da EJA Quilombola.

A chegada dos estudantes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é frequentemente marcada por um estado de desmotivação e desilusão, resultante de um histórico de preconceito e discriminação vivenciado em diversos ambientes sociais. Essa vulnerabilidade é intensificada para as mulheres quilombolas, que enfrentam ataques de forma específica devido à intersecção de suas identidades.

Essa condição pode ser analisada pelo conceito da Interseccionalidade, conforme postulado por Kimberlé Crenshaw (2021), que explica como a discriminação não é apenas a soma de preconceitos (raça, gênero, classe), mas sim a produção de formas únicas e agravadas de opressão no encontro dessas categorias. Assim, as estudantes da EJA Quilombola carregam o peso do racismo e da exclusão escolar, somados aos desafios e preconceitos de gênero, o que exige das práticas pedagógicas um acolhimento especial e estratégias que busquem restaurar a autoestima e o direito pleno ao saber.

As discriminações racial e de gênero procuram por mulheres na interseção e as compactam e impactam diretamente. Alguns exemplos são óbvios. As violências

racial e étnica contra as mulheres são exemplos de discriminação contra grupos específicos (Crenshaw, 2021, p. 15).

Em diferentes etapas da escolarização, especialmente no ensino fundamental e médio, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade Quilombola enfrentam trajetórias marcadas por repetência, interrupções e distanciamento do processo educativo, muitas vezes em razão de condições sociais, econômicas e culturais adversas. Esse histórico contribui para que, em diversos casos, o sentido da escolarização se perca em meio às exigências da vida cotidiana, sobretudo no que se refere à compreensão da importância dos estudos para o desenvolvimento pessoal, social e para a inserção no mercado de trabalho. A análise dos dados permitiu compreender que o público da EJA/Quilombola é composto por trabalhadores e desempregados, homens e mulheres, residentes tanto em áreas rurais quanto urbanas, portadores de múltiplas diversidades culturais, que em algum momento de suas vidas evadiram da escola, mas que, posteriormente, retornaram com o objetivo de concluir a educação básica.

De acordo com as informações extraídas do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina SISGESC, e do “Educação na Palma da Mão”, que identifica o perfil dos estudantes da EJA/Quilombola da rede estadual de Santa Catarina, observa-se que a faixa etária predominante é superior a 25 anos, representando 68,22% das matrículas, enquanto jovens entre 18 e 24 anos correspondem a 22,87% (Santa Catarina, 2025). No que se refere à autodeclaração de cor/raça, destaca-se um elevado índice de estudantes que não informaram essa categoria, alcançando 31,75%, além de um percentual significativo de estudantes que se identificam como brancos (32,12%) (Santa Catarina, 2025). A soma dos que se autodeclararam negros e pardos atinge 35,76%, o que revela que, mesmo em turmas ofertadas para a modalidade quilombola, esse grupo não representa a maioria absoluta das matrículas (Santa Catarina, 2025).

No tocante ao gênero, verifica-se predominância feminina, com 59,9% das matrículas, em comparação a 40,1% do público masculino, evidenciando a presença significativa das mulheres nesse processo de retomada dos estudos (Santa Catarina, 2025). Também se constatou que a maior parte dos estudantes reside em áreas urbanas, próximas a grandes centros ou regiões metropolitanas do estado. Diante desses dados, conclui-se que o perfil predominante dos sujeitos matriculados na EJA/Quilombola em Santa Catarina é composto majoritariamente por adultos, mulheres, autodeclarados negros e pardos, residentes em áreas urbanas, o que reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas sensíveis às especificidades sociais, culturais e territoriais desse público, garantindo uma

educação inclusiva, contextualizada e comprometida com a valorização de suas identidades e trajetórias de vida.

A análise do perfil dos professores que atuam nas Unidades Descentralizadas (UDs) quilombolas, a partir dos dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC/SED-SC), evidencia um panorama significativo acerca da formação desses profissionais, revelando tanto avanços quanto desafios no processo de qualificação docente. Observa-se que 35,93% dos professores possuem Licenciatura Plena, o que representa um aspecto positivo, pois indica que uma parcela expressiva do corpo docente apresenta formação adequada para o exercício da docência, contribuindo para práticas pedagógicas mais consistentes e para a melhoria da qualidade do ensino nas comunidades quilombolas. Entretanto, constata que 31,48% dos docentes possuem apenas o Ensino Médio completo, situação que pode impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem a longo prazo. (Santa Catarina, 2025).

Essa composição do quadro docente da Educação Quilombola em Santa Catarina evidencia a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada, com vistas à elevação da escolaridade desses profissionais.

Outro dado relevante refere-se ao percentual de 19,63% de professores que se encontram em processo de graduação, demonstrando um movimento em direção à qualificação, o qual tende a fortalecer as práticas educativas à medida que esses docentes concluírem sua formação superior (Santa Catarina, 2025).

No que se refere à pós-graduação, verifica-se que apenas 5,93% dos professores possuem esse nível de formação, sendo a maioria com especialização (4,85%), enquanto o mestrado representa 0,74% e o doutorado 0,37% (Santa Catarina, 2025). Esses percentuais evidenciam limitações no acesso à formação acadêmica avançada e, conseqüentemente, restrições à produção de pesquisa, à inovação pedagógica e ao desenvolvimento de projetos educacionais mais complexos e contextualizados.

Diante desses dados, torna-se evidente que, embora haja avanços importantes, como a presença significativa de docentes licenciados e de profissionais em processo de formação superior, a baixa incidência de pós-graduação revela a urgência de políticas de incentivo à formação continuada que promovam a valorização profissional, a atualização pedagógica e a ampliação dos saberes docentes, fortalecendo a qualidade da educação ofertada nas comunidades quilombolas e assegurando práticas educativas comprometidas com suas especificidades socioculturais e territoriais.

Nesse sentido, este primeiro capítulo, cumpriu o objetivo de analisar as especificidades da EEQ no estado de Santa Catarina, identificando o arcabouço normativo que a sustenta e delineando o perfil dos sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que a leitura minuciosa da legislação e dos dados demográficos relativos à Educação de Jovens e Adultos na EEQ permitiu explicitar o complexo campo de tensões em que essa modalidade opera, evidenciando seus principais desafios, suas oportunidades de fortalecimento e os mecanismos de monitoramento das políticas públicas que incidem sobre o território catarinense.

1.3 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A oferta da EEQ em Santa Catarina é caracterizada por uma dualidade, apresentando notáveis avanços normativos (oportunidades) confrontados por barreiras estruturais e pedagógicas (desafios):

Uma importante oportunidade reside no sólido lineamento normativo no campo jurídico e institucional que ampara a EEQ. A modalidade foi oficialmente reconhecida como parte da Educação Básica em Santa Catarina a partir da atualização da Proposta Curricular em 2014 (Santa Catarina, 2014). Esse reconhecimento é reforçado por diretrizes estaduais detalhadas, como a Resolução CEE/SC n. 86/2019 (Santa Catarina, 2019a), que organiza a EEQ no estado, e a Resolução CEE/SC n. 04/2022 (Santa Catarina, 2022), que estabelece diretrizes para a Equidade e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A assinatura do Termo de Adesão à Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), em 2024, fortalece o compromisso institucional com a pauta quilombola.

Pedagogicamente, o Caderno de Políticas de Educação Escolar Quilombola (Santa Catarina, 2018a) define Eixos Fundamentais (como Oralidade, Ancestralidade e Territorialidade) e legitima a Pedagogia da Alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade) como metodologia central, transformando o currículo em um processo dinâmico e contextualizado.

O principal desafio estrutural identificado é o histórico déficit educacional da população quilombola segundos dados do IBGE (2022), evidenciado pela alta taxa de analfabetismo (7,6%) entre quilombolas, mais que o dobro da taxa da população geral de Santa Catarina (2,7%). Essa disparidade se torna mais acentuada nas faixas etárias mais velhas, confirmando a adequação da EJA como modalidade, mas também a urgência da intervenção.

Além disso, a efetividade da política é comprometida por:

- 1) Carência de Infraestrutura e Apoio Técnico: persiste a falta de infraestrutura adequada e a escassez de profissionais qualificados nas Unidades Descentralizadas (UDs) Quilombolas. A ausência de um setor de apoio técnico-pedagógico nas Gerências Regionais de Educação (GEREDs) resulta no isolamento das UD's, dificultando a coerência pedagógica e a implementação das diretrizes legais.

- 2) Formação Docente Limitada: a análise do perfil docente revela que a maioria possui Licenciatura Plena (35,93%), mas apenas 5,93% dos professores possuem pós-graduação, o que aponta para a necessidade de investimentos em formação continuada para uma atuação crítica e antirracista.
- 3) Colonialidade do Saber: há uma resistência estrutural em setores educacionais em valorizar epistemologias negras, orais, ancestrais e territoriais, reforçando o racismo epistêmico, que marginaliza os saberes locais no currículo.

O monitoramento e a avaliação da Educação Escolar Quilombola em Santa Catarina são realizados por meio de uma articulação de instrumentos administrativos, estratégicos e pedagógicos:

- 1) Monitoramento Baseado em Dados: a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) utiliza sistemas de inteligência de dados, como o Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC) e o “Educação na Palma da Mão”, para obter dados individualizados de estudantes. Essas informações fornecem uma fonte crucial para a tomada de decisão e o planejamento estratégico da SED.
- 2) Avaliação da Efetividade de Longo Prazo: a política é monitorada em relação às metas e estratégias estabelecidas no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC 2015-2024), que prevê a expansão da escolarização e o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas para a modalidade.
- 3) Avaliação da Pedagogia da Alternância: o acompanhamento é feito por meio de instrumentos específicos para a metodologia da alternância, que considera os períodos vivenciados no meio socioprofissional (Tempo Comunidade) como dias letivos, ultrapassando os duzentos dias exigidos pela LDB. A avaliação é contínua e processual, utilizando ferramentas como o Plano de Estudo e a Partilha de Saberes, além de considerar o envolvimento e a participação nos dois tempos.
- 4) Monitoramento por Gestão Participativa: a Resolução CEE/SC n. 86/2019 (Santa Catarina, 2019a) estabelece que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser construído com a participação da comunidade. O Grupo de Trabalho Quilombola (GTQ), foi criado pela Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina representa um pilar estratégico para a consolidação da EEQ no estado. Instituído por meio da Portaria n. 1. 192/2019, o GTQ foi concebido para

assumir um papel institucional multifacetado, exercendo funções de caráter consultivo, executivo e informativo. Sua atuação é focada no planejamento, na implementação e na divulgação de ações relacionadas à modalidade EEQ, tendo como objetivo central a proposição e a efetivação de iniciativas que estejam alinhadas às Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola. O impacto do GTQ estende-se à própria estrutura normativa da educação catarinense, pois o grupo orienta documentos de planejamento e currículo fundamentais na educação catarinense. Em última análise, a relevância do GTQ reside em seu compromisso com o monitoramento, fortalecimento e a ampliação da presença da Educação Quilombola nos territórios quilombolas, assegurando que o processo educativo estadual que respeite e valorize a cultura, a história e a identidade desses povos. Essa exigência garante um mecanismo de controle social e assegura que a proposta educativa respeite os princípios da gestão democrática e a adequação cultural.

Em conclusão, este capítulo ratifica que a Educação Escolar Quilombola está legalmente bem fundamentada e possui instrumentos de monitoramento para sua gestão. Contudo, a efetivação da modalidade exige que o estado de Santa Catarina supere a inércia colonial, investindo materialmente em formação continuada numa perspectiva decolonial, garantindo o apoio técnico-pedagógico necessário para que as UDs Quilombolas transformem a prescrição normativa em práticas pedagógicas insurgentes, capazes de valorizar os eixos estruturantes dessa modalidade, como: Oralidade, Ancestralidade, Mulher Quilombola, Cultura Afro-Brasileira, Territorialidade, Saberes Locais e Tecnologias Autossustentáveis. Aspectos esses que são utilizados para guiar a abordagem de conteúdos de todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática), garantindo que o currículo promova uma compreensão mais ampla das práticas sociais como geradoras de significado.

2 CAPÍTULO 2 - COMUNIDADE SANTA CRUZ: UM TERRITÓRIO QUILOMBOLA

Quem nunca passou por uma encruzilhada não sabe escolher caminhos
Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo)

Este capítulo propõe uma análise do processo de formação do território da Comunidade Remanescente de Quilombo Santa Cruz, situada no município de Paulo Lopes, na microrregião da Grande Florianópolis, no estado de Santa Catarina, buscando compreender sua constituição enquanto espaço de vida, memória, ancestralidade e resistência diante das múltiplas formas de colonialidade ainda presentes em sua realidade.

A reflexão desenvolvida parte de uma perspectiva que problematiza os paradigmas eurocentrados de produção do conhecimento e fundamenta-se nos saberes ancestrais, nas narrativas locais e nas práticas de reexistência construídas pela própria comunidade, as quais tensionam a lógica homogênea e excludente do Estado-nação moderno. Nesse sentido, compreende-se que a ideia de monocultura extrapola o campo agrícola e manifesta-se como expressão de um sistema colonial de saber e poder que impõe padrões únicos de produção, conhecimento e cultura, deslegitimando e invisibilizando outras formas de existência e compreensão do mundo, especialmente os saberes tradicionais e comunitários. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2007), trata-se da chamada “monocultura do saber”, que hierarquiza conhecimentos e negrita um modelo dominante em detrimento da pluralidade epistemológica, reforçando a importância de reconhecer e valorizar as experiências históricas, culturais e territoriais da Comunidade Santa Cruz como fundamentais para a compreensão de sua trajetória e de sua resistência contínua.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005a), aprofunda essa crítica ao afirmar que a monocultura está intrinsecamente vinculada à lógica da colonialidade do poder, a qual transforma a natureza em mercadoria e os territórios em meros espaços de exploração, negando suas dimensões simbólicas, históricas e coletivas, enquanto o antropólogo colombiano Arturo Escobar (2008) ressalta que o modelo homogeneizante vigente não apenas empobrece a biodiversidade, mas também silencia e apaga modos diversos de habitar, sentir e conhecer o mundo, reforçando uma concepção única de desenvolvimento ancorada em bases coloniais.

A perspectiva histórico-crítica adotada neste estudo desloca o foco das fontes hegemônicas e reconhece a centralidade da oralidade, da experiência vivida e da memória coletiva como formas legítimas de produção do conhecimento e de construção da narrativa

histórica, compreendendo que os registros oficiais e documentos escritos devem ser mobilizados de maneira crítica e contextualizada, sem reduzir a história quilombola à versão limitada dos arquivos coloniais. Assim, a produção de conhecimento aqui proposta parte da compreensão de que os quilombos contemporâneos não se configuram como vestígios de um passado escravocrata, mas como expressões vivas de uma luta contínua por território, dignidade, identidade e autonomia, reafirmando sua relevância histórica, social e política na contemporaneidade.

Este capítulo estrutura-se em dois momentos articulados, sendo o primeiro dedicado à contextualização da presença negra no território catarinense, evidenciando os processos históricos de apagamento e silenciamento produzidos pelo projeto colonial, e o segundo voltado à reconstrução da trajetória da Comunidade Remanescente de Quilombo Santa Cruz, situada no município de Paulo Lopes, em Santa Catarina, reconhecida e titulada como quilombola pela Fundação Cultural Palmares, órgão vinculado ao Governo Federal responsável pela identificação, documentação e promoção dos direitos das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil (Palmares, 2023).

O reconhecimento oficial assegura à comunidade a titulação de seu território, bem como a garantia de direitos coletivos sobre a terra, a preservação de suas práticas culturais e o fortalecimento de sua identidade étnico-racial, ao mesmo tempo em que evidencia os conflitos fundiários, as estratégias de permanência no território e a produção de identidades coletivas que afirmam o quilombo como espaço político, histórico e cosmológico de vivência.

Há controvérsias quanto ao nome do território da comunidade quilombola. Por um lado, os documentos oficiais e a população branca de Paulo Lopes denomina a comunidade de Santa Cruz. Por outro lado, a comunidade se autodenomina Toca, que possui origem ancestral e é defendida pelos integrantes da comunidade como forma de demarcação de uma resistência no modo como os externos a ela a denominam. A comunidade luta muito para cotidianamente se constituir e ser respeitada no município de Paulo Lopes enquanto uma comunidade quilombola que precisa ter os direitos básicos (como por exemplo a luz elétrica) de sua população garantidos.

Neste estudo, opta-se pela denominação Toca Santa Cruz, por remeter às relações de trabalho estabelecidas entre brancos e negros ex-trabalhadores escravizados, conforme narrativas de moradores de Paulo Lopes que mencionam as dinâmicas laborais historicamente construídas com os negros da Toca, registros que também constam no relatório antropológico da comunidade, evidenciando como a memória social contribui para a compreensão das

relações de poder, pertencimento e resistência que marcam a constituição e a permanência desse território quilombola:

Então esse Manoel Felipe, meu avô [Coronel Pindá] deu a Toca toda. Antes só tinha ‘fincão’, era terra ruim. Coitados, [os negros] nunca fizeram nada, só aquelas casas de barro. O meu avô ainda chegou a ter escravo. O Manoel Felipe parece que pegou a lei do ventre livre. Ele morreu velhinho, aqui mesmo. Depoimento de Miranda, 85 anos. (apud Rocha *et al.* 2017, p. 37).

A narrativa evidencia que as relações de trabalhadores escravizados, pautadas na lógica escravização, não eram articuladas exclusivamente pelos brancos, havendo também a presença de figuras como o capitão do mato. Segundo relatos de interlocutores de Paulo Lopes,

[...] negros que ocupavam áreas centrais da atual sede urbana do município foram deslocados (“tcados”) para regiões mais afastadas, onde estabeleceram-se definitivamente. Tais episódios demonstram a carência de dois direitos fundamentais: propriedade da terra e liberdade de ocupação e circulação espacial” (Rocha *et al.*, 2017, p. 39).

Outro depoimento complementa essa perspectiva:

Hi, isso aqui era cheio de negros! Tinha o Ventura, o Manoel, outro o João. Daqui meu pai mudou tudo lá pra Toca. Daí o dono do terreno deu pra filha, né? Era de João Pindá. João Pindá deu terreno pra filha e a filha que deu [...] E os negros foram tudo pra Toca. E fizeram alojamento de negros lá. Isso aqui era só negro! Daqui pra cá, era negro! Depoimento de Dequinha, 104 anos. (apud Rocha *et al.*, 2017, p. 39).

Essas memórias revelam a configuração histórica da comunidade quilombola Santa Cruz, profundamente marcada por processos de deslocamento forçado e por relações de trabalho impostas pela escravização, elementos que contribuíram para moldar tanto a ocupação do território quanto as formas de resistência, organização e permanência construídas por seus moradores ao longo do tempo. Conforme aponta Gisele Botega (2018), em seu artigo *As inter-relações entre negros(as) e brancos(as) no Quilombo Toca de Santa Cruz do Município de Paulo Lopes (SC)*, publicado na Revista Latino-Americana de História, as interações entre negros e brancos que se estabeleceram nesse espaço geográfico não se configuram, em muitos casos, de maneira cordial, sendo atravessadas por conflitos, tensões e assimetrias de poder que refletem heranças históricas do período escravocrata e do racismo estrutural. A autora evidencia situações em que essas relações se manifestam de forma pouco harmoniosa, integrando o cotidiano da comunidade e revelando como as disputas simbólicas,

sociais e territoriais continuam a produzir impactos nas dinâmicas locais, reforçando a necessidade de compreender o quilombo não apenas como espaço de memória, mas como território vivo de luta, negociação e resistência contínua. A pesquisadora evidencia que:

Nesse caso, observa-se que a percepção do mundo social seja um constante embate, devido as posições diferenciadas e os instrumentos e capitais desigualmente distribuídos entre esses grupos “brancos” e “negros”. Inclusive podem levar a divisão étnica do trabalho, que nesse caso corresponde ao lugar de empregados(a) para os(as) negros(as) e para os(as) brancos(as) o de proprietários da terra. O contato entre esses dois grupos, acionaram mapas cognitivos diferentes, que em muitos contextos evidenciam relações de sujeições e dominações em que estão molduradas. Nesse contexto, a comunidade passa a ser vista a partir de uma fronteira de exclusão traçada pelas famílias de agricultores brancas, demarcando as posições de cada um na estrutura social, e distanciamento entre as identidades sociais e étnicas (Botega, 2018 p. 132-134).

O trecho supracitado evidencia que a forma como brancos e negros percebem e interpretam o mundo social resulta de desigualdades historicamente construídas, as quais se manifestam, por exemplo, na divisão étnica do trabalho, em que os negros foram majoritariamente inseridos em posições subalternas, como empregados, enquanto os brancos ocuparam lugares de comando e propriedade, configurando modos distintos de compreensão da realidade ancorados em experiências de dominação e sujeição. Desse modo, o racismo ultrapassa a esfera econômica e laboral, alcançando as relações sociais, as formas de interação e a própria maneira de enxergar a sociedade.

A história da Comunidade Remanescente de Quilombo Toca Santa Cruz revela não apenas os processos de ocupação territorial, mas também as dinâmicas de nomeação e significação social do espaço, uma vez que a área hoje denominada “Santa Cruz” era tradicionalmente conhecida como “Toca”, designação que permanece viva na memória de parte de seus moradores, embora tenha sido, em determinados contextos, silenciada ou desvalorizada pela população local. A alteração desse nome, atribuída a um padre chamado Eugênio, expressa uma tentativa de ressignificação do território a partir de referências externas, desconsiderando a presença histórica e cultural da população quilombola, reforçando mecanismos simbólicos de apagamento.

Conforme relatam antigos habitantes, a denominação “Toca” relaciona-se tanto às características físicas do território, marcado por matas densas que formavam uma espécie de túnel no trajeto até as casas das famílias negras, quanto às experiências de exclusão social, associando-se ao verbo “tocar”, no sentido de empurrar ou expulsar, evidenciando como a linguagem também opera como instrumento de poder e revela as marcas da desigualdade racial na construção histórica e simbólica desse espaço. Nesse sentido,

A Comunidade Remanescente do Quilombo Santa Cruz vive no município de Paulo Lopes (SC), na região também conhecida por Santa Cruz. Até recentemente, a área onde as famílias quilombolas se encontram era chamada de Toca, referência ainda acionada e conhecida por boa parte dos habitantes da cidade, mas desprezada, em algumas ocasiões, pelos próprios moradores locais. Alguns quilombolas e moradores da cidade afirmaram que foi um padre chamado Eugênio quem decidiu mudar o nome do lugar, pois ele costumava dizer que “os negros não eram tatu para viverem em toca”. Em conversa com um antigo morador de Paulo Lopes, ouviu-se que: “o local se chamava Toca porque lá só tinha pretinhos”. Outro, explicou que o mato na região era tão vasto, que formava uma espécie de túnel sobre o caminho que levava até as casas das famílias negras, uma espécie de “toca”, onde os negros viviam. Poder-se-ia também atrelar o termo “toca” a sua conotação verbal, como ato de “tocar”, empurrar, expulsar, conforme já mencionado na narrativa apresentada por um dos primeiros habitantes brancos da vila da cidade. Fato é que a denominação “Toca” configura em si uma dimensão simbólica ampla. Na primeira visita da equipe a comunidade quilombola, ao indagar um morador da cidade sobre onde ficava a Toca, a informação veio de prontidão. Ainda que os moradores negros do lugar evitem utilizar esta denominação, por ela expressar em si elementos de uma territorialidade e identidade pouco valorizadas e estigmatizadas (distância, mato fechado, isolamento, animalidade, preconceito, expulsão), os Paulo-Lopenses insistem nesta forma de referência ao lugar. (Rocha *et al.*, 2017, p. 43).

A denominação “Toca” carrega uma dimensão simbólica profunda, estreitamente relacionada à territorialidade, à ancestralidade e ao sentimento de pertencimento comunitário, ao mesmo tempo em que evidencia as marcas do estigma historicamente associado a esse nome, vinculado a ideias de distância, mato fechado, isolamento, animalidade, preconceito e expulsão, fatores que levam, em alguns contextos, os próprios moradores negros a evitarem sua utilização. Ainda assim, o termo permanece vivo na memória coletiva e no imaginário dos habitantes de Paulo Lopes, configurando-se não apenas como uma referência espacial, mas como um elemento que traduz a trajetória das comunidades quilombolas, seus vínculos com o território e suas formas de resistência.

Nesse sentido, “Toca” ultrapassa o caráter meramente geográfico e consolida-se como marcador de identidade, memória ancestral e experiência histórica, reafirmando a centralidade do território na construção da vida comunitária. Em razão dessa significação, a Unidade Descentralizada Quilombola recebeu a denominação “Toca Santa Cruz”, enquanto, neste trabalho, ao tratar da comunidade em si, será utilizado o termo Santa Cruz e, quando a referência for à educação escolar quilombola, adotar-se-á a expressão “Toca Santa Cruz”, respeitando as especificidades conceituais e simbólicas atribuídas a cada contexto.

2.1 A PRESENÇA NEGRA EM SANTA CATARINA: PROCESSOS DE INVISIBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

A história da presença negra em Santa Catarina remonta ao Período Colonial, embora tenha sido historicamente invisibilizada pela historiografia oficial, construída a partir de uma

lógica eurocêntrica que privilegia os processos de colonização europeia. No século XVI, espanhóis e portugueses disputavam o território com os povos indígenas, enquanto no século XVII surgiram as primeiras freguesias, impulsionadas pela escravização de indígenas e, posteriormente, pela chegada de africanos escravizados. Nesse período, destaca-se a atuação jesuíta na fundação de uma missão e colégio na Ilha de Santa Catarina, além da criação dos primeiros povoados: Nossa Senhora da Graça do Rio de São Francisco (1668), Nossa Senhora de Desterro (1672) e Santo Antônio dos Anjos de Laguna (1684) (Rocha, 2017). Desde então, trabalhadores africanos escravizados passaram a compor o tecido social do território catarinense, atuando tanto na agricultura quanto nos serviços urbanos das vilas e cidades em expansão.

Apesar de sua população ser numericamente menor do que em outras regiões do Brasil, os negros foram determinantes para o desenvolvimento econômico do estado, contribuindo para a construção das cidades, o cultivo de lavouras, a pesca de baleias e a formação de uma cultura marcada pela oralidade, ancestralidade e religiosidade de matriz africana.

A ocupação do litoral catarinense se intensificou no século XVIII e XIX, quando a região passou a integrar o território de São Joaquim de Garopaba, inserindo-se em processos de colonização e expansão econômica que moldaram o espaço urbano e rural, inclusive no município de Paulo Lopes (Rocha, 2017). Nesse contexto, a narrativa dominante funcionou como mecanismo sistemático de invisibilização dos sujeitos negros, relegando-os à periferia da construção social, econômica e cultural local. Esse processo foi além da mera exclusão física ou econômica, englobando também a marginalização simbólica e epistemológica, ao desvalorizar saberes, práticas e experiências das comunidades quilombolas.

Conforme destaca Anibal Quijano (2005a), a lógica da colonialidade do poder transforma a natureza em mercadoria e os territórios em espaços de exploração, impactando diretamente os modos de vida e a organização social das populações racializadas. De maneira complementar, Walter Mignolo (2007) evidencia que a colonialidade do poder estrutura formas de dominação que produzem sujeitos subalternizados e conhecimentos hierarquizados, impondo uma visão hegemônica da história, do território e do desenvolvimento. Arturo Escobar (2008), por sua vez, aponta que tais modelos homogeneizantes comprometem a biodiversidade e os modos plurais de habitar e conhecer o mundo, funcionando como tecnologias de dominação que afetam a vida e a reexistência dos povos quilombolas.

Diante dessa realidade, a valorização de epistemologias locais, experiências corporificadas e memórias coletivas torna-se central, reconhecendo formas legítimas de

conhecimento e resistência, bem como a relevância da educação quilombola para a afirmação da autonomia e da preservação cultural das comunidades. Neste contexto, Cinthia Creatini da Rocha *et al.* (2017) assinalam que:

O litoral catarinense se tornou área de exploração da pesca e produção do óleo da baleia para a Coroa Portuguesa. De meados até o final do século XVIII, foram construídos os principais núcleos de armações baleeiras no litoral catarinense: a Armação da Piedade (1746); Armação de Sant'Anna de Lagoinha ou das Lagoinhas (1772); Armação de São João Batista de Itapocoróia (1778); Armação de São Joaquim de Garopaba (1793) e a Armação de Sant'Anna de Imbituba (1796). O estabelecimento das armações baleeiras durante a segunda metade do século XVIII demarcou também a segunda fase de ocupação e da presença da escravidão na Ilha e nas regiões circunvizinhas, marcada por um crescimento na população escravizada na região. (Rocha *et al.*, 2017, p. 85).

Entretanto, após a abolição da escravatura em 1888, consolidaram-se políticas de “branqueamento” e incentivos à imigração europeia, especialmente no Sul do Brasil. Essa política visava diluir a presença negra por meio da substituição demográfica e da valorização de uma suposta “cultura civilizatória” branca. Como resultado, a negritude catarinense foi duplamente excluída: pela escravidão e pela negação do pertencimento cultural no período pós-abolicionista. (Rocha, 2017)

A perspectiva decolonial, nesse sentido, é fundamental para repensar as formas de narrar a história e reconhecer a agência histórica dos povos negros em Santa Catarina. Conforme aponta (Grosfoguel, 2008), a colonialidade do saber e do poder operam na naturalização da ausência negra em registros oficiais, reforçando a ideia de que a negritude não faz parte do “progresso” regional.

Apesar disso, comunidades negras resistiram e resistem cotidianamente por meio da afirmação de suas identidades, da preservação dos seus modos de vida e da luta por território. Os quilombos contemporâneos, como a Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Santa Cruz, são exemplos vivos dessa resistência, demonstrando que a presença negra não é apenas uma herança do passado, mas uma realidade dinâmica, ativa e transformadora.

Assim, reescrever a história da população negra em Santa Catarina a partir de uma abordagem decolonial é um ato político e epistemológico. Trata-se de romper com a lógica monocultural que apagou memórias e interditou vozes, e de afirmar outras formas de existir, saber e narrar a história. Dessa forma,

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar decolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de

administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto (Grosfoguel 2011, p. 13).

2.2 MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE NA COMUNIDADE SANTA CRUZ

A partir da década de 1970, a CRQ Santa Cruz experimentou transformações sociais e territoriais profundas, desencadeadas pela chegada de famílias brancas atraídas pela fertilidade da terra, um movimento que se alinha à lógica colonial de ocupação e mercantilização do território. Esse processo representa a “colonialidade do poder” (Quijano, 2005a), onde as estruturas coloniais persistem no controle dos espaços e saberes, introduzindo novas dinâmicas de ocupação que tensionaram os modos tradicionais de vida da população quilombola. Essa nova presença impôs desafios à continuidade das práticas socioculturais historicamente enraizadas, desconsiderando os vínculos afetivos, produtivos e simbólicos que ligam o povo negro à terra. Não obstante as pressões externas e as desigualdades provocadas, a comunidade demonstrou uma notável coesão, fortalecida por laços de parentesco, saberes ancestrais e uma profunda relação espiritual com o território. A resistência da CRQ Santa Cruz se manifesta, portanto, na reafirmação cotidiana de sua identidade quilombola, sustentada por práticas culturais, narrativas orais e modos de organização coletiva.

A CRQ Santa Cruz materializa um potente espaço de reexistência, um conceito central nos debates decoloniais, como o proposto por autoras como Sueli Carneiro, (2011b) e Catherine Walsh, (2009b). Essa reexistência se manifesta na articulação de estratégias concretas de enfrentamento ao racismo estrutural e à lógica colonial que, historicamente, buscaram invisibilizar os saberes e a presença negra no campo. Para além da materialidade física, o território, na visão de Lélia Gonzalez (1988a), constitui-se para as populações negras como um lugar simbólico de afetos, pertencimento e produção de narrativas contra-hegemônicas.

Esse entendimento é reforçado pela prática da “Pedagogia das Encruzilhadas”, conceito desenvolvido pelo pesquisador brasileiro Luiz Rufino (2019), que propõe uma forma de ensino inspirada em Exu entidade afro-brasileira que simboliza movimento, transformação e diversidade de caminhos. Didaticamente, essa pedagogia articula perspectivas antirracistas, decoloniais e pluriversais, promovendo um entrelaçamento crucial entre o saber acadêmico e a oralidade, o cotidiano e a experiência vivida das comunidades negras, reconhecendo a multiplicidade de conhecimentos e a centralidade da cultura local no processo educativo.

O pesquisador afirma que:

É chegado o momento de lançarmos em cruzo as sabedorias ancestrais que ao longo de séculos foram produzidas como descridibilidade, desvio e esquecimento. Porém, antes, cabe ressaltar que essas sabedorias de fresta, encarnadas e enunciadas pelos corpos transgressores e resilientes, sempre estiveram a favor daqueles que as souberam reivindicar (Rufino, 2019, p. 173).

A Pedagogia das Encruzilhadas se estabelece como um modelo didático-dissertativo fundamental, pois tem como objetivo primordial valorizar diferentes formas de saber e promover a justiça social e cognitiva, ao mesmo tempo em que questiona as ideias eurocêtricas que historicamente dominaram a educação. Essa proposta sugere um currículo que respeite profundamente a diversidade cultural e histórica, transformando a escola em um espaço de encontros, diálogos e reinvenções, onde múltiplos caminhos e possibilidades coexistem.

Nesse contexto, a CRQ Santa Cruz não se limita a preservar a memória de um passado de exclusão, mas se projeta ativamente em um futuro de reafirmação identitária, protagonismo e valorização, consolidando as comunidades negras rurais como sujeitos históricos e políticos. Sua permanência é um testemunho eloquente da força coletiva da ancestralidade e da luta incessante por território, dignidade e liberdade. Mesmo diante das pressões externas e das tentativas de reordenamento das dinâmicas locais por agentes alheios à sua história, os sujeitos quilombolas reafirmaram sua identidade por meio de estratégias de reexistência. Esse conceito, articulado por pensadores como Abdias do Nascimento (1980) e aprofundado por Catherine Walsh (2009b), compreende a reexistência não apenas como uma oposição à colonialidade, mas como a criação ativa de formas próprias de viver, resistir e existir a partir de referências culturais e políticas afrocentradas, visando a construção de “outros mundos possíveis”.

No complexo contexto de pressões externas e desafios territoriais, a CRQ Santa Cruz manteve-se resiliente, apoiada em pilares de identidade coletiva e relação sagrada com o território, notadamente os vínculos de parentesco, os saberes orais e a espiritualidade ancestral. Nesse processo de reexistência, o protagonismo das mulheres anciãs merece destaque como fator decisivo. Pesquisas etnográficas demonstram que essas mulheres atuaram como verdadeiras guardiãs da memória e da resistência, sendo centrais na preservação dos saberes ancestrais e na reconstrução da memória coletiva (Rocha, 2017). Suas vozes e vivências, materializadas em relatos orais e práticas cotidianas, foram decisivas para reafirmar a identidade quilombola da Santa Cruz e fortalecer os vínculos inegociáveis com o território,

especialmente durante o crítico processo de reconhecimento oficial da comunidade, que ocorreu entre 2009 e 2012 (Rocha, 2017).

O papel central das mulheres na CRQ Santa Cruz ecoa o pensamento de Lélia Gonzalez (1988a), que reconheceu as mulheres negras como sujeitos epistêmicos da América Latina, ou seja, produtoras legítimas de conhecimento e resistência. Na comunidade, essas mulheres transcenderam a mera transmissão de tradições, sustentando práticas vitais de cuidado coletivo, religiosidade e proteção territorial. Tais elementos consolidaram a CRQ Santa Cruz como um espaço de resistência silenciosa, mas potente, contra a invisibilização institucional e o racismo estrutural. Reforçando essa perspectiva, a pesquisa de Nathália Reis (2020) sobre as comunidades quilombolas de Santa Catarina aponta que as práticas de cuidados estão intrinsecamente ligadas às práticas femininas e às cosmopolíticas locais. A autora identifica a existência de três tipos de lideranças femininas dentro dessas comunidades, sublinhando a complexidade e a diversidade das formas pelas quais as mulheres exercem influência, mantêm a coesão social e perpetuam os saberes ancestrais:

Liderança sociocultural, que corresponde às pessoas mais velhas que têm importante influência na comunidade e são muito ouvidas por todas e todos; liderança religiosa, na qual entram as benzedadeiras e curandeiras de algum tipo; e liderança política, que consistem nas pessoas que estão envolvidas mais diretamente nas lutas por direitos quilombolas da comunidade. Todos esses tipos de liderança mostram as possibilidades do cuidar dentro da comunidade. O cuidado pode ser pelas lutas políticas do quilombo, pode ser cuidando da saúde das pessoas da comunidade, ensinando-as a ler e escrever, cuidando das crianças, dentre outros. Com tudo isso, observo que ser líder exige que a pessoa tenha cuidado e comprometimento com a comunidade e as pessoas que pertencem a ela. O cuidado é uma característica muito importante e que, na maioria das vezes, está associada às mulheres que cuidam da casa, cuidam dos filhos e das filhas, cuidam das pessoas da comunidade e da manutenção da comunidade enquanto quilombola. A combinação da força – que a dureza da vida as obrigou a desenvolver – e da capacidade de cuidar faz das mulheres as lideranças preferenciais das comunidades quilombolas. Talvez, por isso, existem tantas em Santa Catarina e no Brasil. Enquanto a sociedade, de forma geral, não valoriza os trabalhos de cuidado, normalmente associados às mulheres, as comunidades quilombolas assim o fazem, reconhecendo nas figuras das cuidadoras as suas lideranças políticas, socioculturais e religiosas (Reis, 2020, p. 14).

A trajetória da CRQ Santa Cruz demonstra que a resistência quilombola transcende a esfera jurídica e territorial, manifestando-se sobretudo na reexistência cotidiana: a manutenção contínua de valores, memórias e práticas culturais herdadas. Essa é uma forma de insurgência profundamente ancorada na ancestralidade, que transforma a terra em um lugar de dignidade, liberdade e construção coletiva de futuros possíveis. Nesse processo, os vínculos de parentesco, os saberes orais e a espiritualidade ancestral consolidaram-se como pilares fundamentais da identidade coletiva e da relação sagrada com o território.

Por meio de relatos orais e vivências enraizadas, essas mulheres assumiram o papel de guardiãs da memória e da resistência, sendo decisivas para a reafirmação identitária durante o processo de reconhecimento oficial da comunidade como território quilombola, entre 2007 e 2012. Assim, as narrativas e vivências das mulheres da CRQ Santa Cruz constituem contra-arquivos da história oficial, inscrevendo no tempo uma memória coletiva marcada pela dor, mas também pela inabalável dignidade e luta.

A relação da CRQ Santa Cruz com seu território transcende as dimensões meramente produtivas ou legais; trata-se de um território existencial e simbólico, onde a ancestralidade se manifesta como uma prática política e cosmológica. Conforme postulado por Beatriz Nascimento (2006), o quilombo é, fundamentalmente, uma forma de organização da vida negra sustentada pela solidariedade, pela memória e pela permanência histórica dos corpos negros em luta pela liberdade. Nesse sentido, entre as décadas de 1970 e 2000, a CRQ Santa Cruz reafirmou-se como um território de resistência e de saberes insurgentes, fortalecendo sua identidade a partir da luta cotidiana contra as lógicas coloniais persistentes. A culminância simbólica e política desse processo ocorreu em fevereiro de 2007, quando a Fundação Cultural Palmares concedeu a certificação oficial do Quilombo de Santa Cruz.

Conforme a Portaria n. 23, de 28 de fevereiro de 2007,

Art. 1º REGISTRAR no Livro de Cadastro Geral n.º 08 e CERTIFICAR que, conforme Declarações de Auto-reconhecimento e os processos em tramitação nesta Fundação Cultural Palmares, as Comunidades a seguir, SÃO REMANESCENTES DE QUILOMBOS:

Santa Cruz - localizada no município de Paulo Lopes/SC - Registro no Livro de Cadastro Geral n. 08 - Registro n. 865- Fl. 77, em 12/02/2007. (Brasil, 2007, p. 10).

Esse reconhecimento Federal representou um marco fundamental, pois reafirmou a identidade quilombola e o direito coletivo ao território, validando sua relevância histórica, cultural e social no contexto mais amplo das lutas negras por dignidade no Brasil.

Apesar de sua importância crucial como marco político e simbólico, a certificação emitida pela Fundação Cultural Palmares constituiu apenas a primeira etapa do complexo processo legal de reconhecimento territorial da CRQ Santa Cruz. A comunidade enfrenta o desafio da fase mais decisiva: a titulação definitiva da terra, que é de responsabilidade do INCRA. Sem essa titulação, a segurança territorial da CRQ permanece fragilizada, dificultando o pleno exercício de seus direitos e a proteção efetiva contra ameaças externas como grilagem, especulação imobiliária e projetos que desconsideram os modos de vida quilombolas.

O processo de regularização fundiária no Brasil ganhou uma organização mais estruturada a partir de 2010, com marcos legais como o Decreto n. 7.157/2010, que definiu normas claras e procedimentos específicos para regularizar ocupações, exigindo projetos urbanísticos e ambientais. Nesse contexto, o processo de titulação quilombola exige etapas de procedimentos técnicos rigorosos, incluindo a elaboração de relatórios antropológicos e fundiários documentos essenciais para comprovar a ancestralidade da ocupação do território e para delimitar juridicamente os limites da área a ser titulada, garantindo a permanência histórica da comunidade.

O reconhecimento inicial, o processo de titulação do território da CRQ Santa Cruz foi abruptamente suspenso em 2011, demonstrando a morosidade do Estado e a fragilidade da política quilombola diante de pressões agrárias, burocráticas e políticas. Conforme ressalta Arruti (2006a), o direito ao território não se concretiza apenas com a certificação cultural, mas depende intrinsecamente de ações estatais eficazes, capazes de confrontar a desigualdade estrutural e o racismo institucional.

Após mobilizações comunitárias e articulações com universidades e entidades de direitos humanos, o processo foi reativado em 2015, resultando em avanços técnicos parciais, mas a titulação definitiva permaneceu inconclusa, evidenciando os entraves históricos que marcam o acesso à terra. Somente em 2019 a Justiça Federal interveio de forma incisiva, determinando que o INCRA assumisse o papel central na regularização fundiária.

A sentença judicial que determina a titulação das terras quilombolas estabelece, em termos dissertativos, que tal ato constitui uma “dívida do país” para com a população negra, cuja ancestralidade e contribuição histórica foram sistematicamente negadas e apagadas ao longo da formação do Estado brasileiro Arruti (2006b). Essa decisão possui um profundo significado de justiça e reparação histórica, alinhando-se ao pensamento de autoras como Sueli Carneiro (2003), que entende a titulação não apenas como uma questão fundiária, mas como parte essencial do processo de reparação pelos séculos de escravidão, violência e expropriação de direitos básicos.

Além de seu valor jurídico, a titulação do território quilombola carrega dimensões simbólicas, políticas e pedagógicas cruciais, pois, como afirma Alfredo Almeida (2011), o território é a base da identidade quilombola, onde se organizam os laços sociais, cultivam-se os saberes ancestrais e afirmam-se os modos de vida próprios dessas comunidades. O caso do Quilombo de Santa Cruz, ao exemplificar a lentidão, burocracia e as disputas com interesses privados que marcam a efetivação desses direitos mesmo após o reconhecimento formal, demonstra que a luta pelo território segue sendo uma luta contínua pela dignidade, memória

coletiva e pela afirmação da vida negra como um centro vital de resistência e construção de futuros.

A CRQ)Santa Cruz enfrentou, por longos anos, desafios significativos no acesso a serviços básicos essenciais, como água potável, energia elétrica com tarifa social, redes de saneamento e pavimentação, condições que impactavam diretamente a qualidade de vida e o desenvolvimento local. Nesse contexto, a Defensoria Pública da União (DPU) e o Ministério Público Federal (MPF) exerceram um papel central na defesa dos direitos fundamentais da comunidade, cobrando do poder público e das concessionárias a adoção de medidas concretas. Por meio de audiências realizadas em 2017 e 2019, essas instituições enfatizaram a urgência de assegurar condições dignas de vida, em conformidade com o Artigo 68 do ADCT e o Decreto n. 4.887/2003, que regulamentam a titulação territorial. Além disso, tais reivindicações dialogam com compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Convenção n. 169 da OIT, que reconhece o direito à consulta prévia, livre e informada, e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e Tribais, reforçando a obrigação estatal de garantir igualdade, justiça social e preservação cultural.

A luta por direitos da CRQ Santa Cruz possui respaldo jurídico, ancorado na Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2002 e validada internamente pelo Decreto n. 5.051/2004 (posteriormente substituído pelo Decreto n. 10.088/2019, que manteve sua plena vigência). Essa base jurídica internacional foi essencial para as conquistas da comunidade.

Em 2020, por exemplo, a Justiça determinou o restabelecimento do fornecimento de energia elétrica, revertendo uma privação de longo prazo e garantindo um direito básico (Rocha, 2017). Posteriormente, visitas governamentais em 2023 reafirmaram o compromisso com a melhoria da infraestrutura, abrangendo moradia, educação e saúde. Paralelamente a essas vitórias institucionais, entre 2021 e 2025, a comunidade vivenciou um ciclo de intensificação das práticas de fortalecimento comunitário, ancoradas na valorização da memória e da cultura negra como ferramentas de autonomia e dignidade. Essas iniciativas, que não foram impostas, mas nascidas da articulação coletiva entre movimentos sociais, universidades e entidades públicas.

A criação do Espaço Cultural da Toca, resultado de uma emblemática parceria entre o Serviço de Assistência Social Comunitária (SASC), o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU), a UFSC e o apoio político do Movimento Negro Unificado (MNU), representa um marco na trajetória da comunidade. Projetado sob os princípios da arquitetura social e comunitária, esse espaço transcende sua função física: ele é um território simbólico que abriga

e articula iniciativas vitais de moradia, educação quilombola, cinema, oralidade e cultura local. Didaticamente, não se trata de um mero centro de atividades, mas de um local onde se cultivam os saberes ancestrais e potencializam-se as vozes historicamente silenciadas, consolidando-se como um eixo de reafirmação identitária e de produção de conhecimento afrocentrado dentro da comunidade.

A Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas (FNA) assinala que:

O Espaço Cultural da Comunidade de Remanescentes do Quilombo Toca Santa Cruz comemora um ano em 2024 após muita luta e ações de fortalecimento comunitário. O espaço, localizado no município de Paulo Lopes (SC), situado a cerca de 40km da capital catarinense Florianópolis, é composto por 62 famílias organizadas em quatro núcleos familiares.

O espaço coletivo criado representa o resgate e valorização da cultura, da história e das tradições de comunidades quilombolas. Erguido a muitas mãos, é o resultado da contribuição do Movimento Negro Unificado (MNU), Laboratório de Urbanismo (LABURB/UFSC) e Laboratório de Projetos da Universidade Federal de Santa Catarina (LabProj/UFSC) (FNA, 2024, p. 1).

Segundo Catherine Walsh (2009c), práticas como as desenvolvidas na Comunidade Quilombola da Toca expressam o conceito de reexistência, entendido como formas de resistência que, para além do enfrentamento direto à opressão, afirmam modos próprios de vida, saberes e existência. Nesse sentido, o Espaço Cultural da Toca, ao promover atividades autogeridas, rodas de conversa, exibição de filmes protagonizados por sujeitos negros, práticas agroecológicas e oficinas de identidade, configura-se como um importante polo de autonomia epistêmica e subjetiva, no qual a comunidade se reconhece, se fortalece e reinventa-se a partir de seus próprios referenciais históricos, culturais e simbólicos. Trata-se de um espaço pedagógico que articula memória, ancestralidade e territorialidade, contribuindo para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a valorização da identidade quilombola.

Em 2022, a implementação da livroteca itinerante, organizada pelo Ministério Público Federal (MPF), ampliou significativamente as ações de formação leitora e o acesso ao livro em contextos historicamente situados à margem do sistema hegemônico de produção do conhecimento. A livroteca converteu-se em um espaço de fortalecimento da educação afrocentrada, incentivando a leitura de autores negros, a valorização de narrativas de ancestralidade, a contação de histórias e a realização de rodas literárias voltadas à infância quilombola. Ao integrar cultura e educação em uma única ação pedagógica, essa iniciativa contribuiu de maneira efetiva para o enfrentamento da colonialidade do saber, conforme problematiza Aníbal Quijano (2005a) ao mesmo tempo em que promoveu o empoderamento

crítico dos sujeitos da comunidade, em especial, mulheres e crianças, fortalecendo processos de conscientização, pertencimento e construção identitária coletiva.

A valorização da leitura e da cultura tem se tornado um instrumento essencial de fortalecimento comunitário. Nesse contexto, o projeto Livroteca Páginas de Cidadania, do Ministério Público Federal, promoveu a entrega de uma Livroteca na Comunidade Remanescente Quilombola Toca Santa Cruz, em Paulo Lopes, acompanhada de atividades culturais e de promoção da identidade negra. Como destaca a procuradora da República Daniele Escobar, coordenadora da iniciativa:

O projeto Livroteca - Páginas de Cidadania, do Ministério Público Federal (MPF), entregou, no último sábado (6), mais uma geladeira repleta de livros. Desta vez, quem recebeu uma Livroteca novinha foi a Comunidade Remanescente Quilombola Toca Santa Cruz, em Paulo Lopes. Além da doação dos livros, o projeto promoveu um evento cultural com poesia, roda de conversa com escritoras negras, canto e música, tocada em um orocongo, um instrumento de origem africana. (Brasil, 2022, p. 1).

No ano de 2025, um marco histórico foi atingido: o INCRA realizou o levantamento fundiário para a elaboração do RTID, etapa essencial para a titulação definitiva da terra da comunidade. Essa ação representa uma resposta ainda que tardia a décadas de luta territorial conduzida pelos moradores e seus aliados. A titulação, nesse contexto, deve ser compreendida como ato de reparação histórica, como enfatiza Sueli Carneiro (2003), pois restitui não apenas o direito à terra, mas também o direito à memória, à dignidade e à continuidade dos modos de existência afro-brasileiros.

A mobilização vivida por Toca/Santa Cruz entre 2021 e 2025 é, portanto, uma expressão concreta de que a luta por cultura, território e identidade são dimensões inseparáveis da reexistência negra no Brasil rural. Os territórios quilombolas, ao promoverem sua própria pedagogia cultural, desafiam o Estado-nação a reconhecer a pluralidade de saberes, a complexidade dos direitos coletivos e a potência dos povos historicamente silenciados. Como afirmam Ramon Grosfoguel (2008) e Walter Dignolo (2008), é a partir da margem que se constroem alternativas ao projeto monocultural da modernidade ocidental e as comunidades quilombolas, como Toca/Santa Cruz, estão no centro dessa transformação.

3 CAPÍTULO 3 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Quando você compartilha o saber, o saber só cresce.
Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo)

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na educação escolar quilombola pode ser interpretada como um processo que traduz, no campo pedagógico, as disputas históricas por reconhecimento, pertencimento e dignidade vividas pelas comunidades quilombolas. Ao ultrapassar sua função técnico-administrativa, o PPP assume um significado profundamente simbólico e político, pois se converte em espaço de legitimação das histórias, memórias e modos de existência desses sujeitos coletivos. Nesse movimento, o PPP opera como um dispositivo de resistência ao silenciamento histórico das populações negras, ao reinscrever no currículo os saberes ancestrais, os fazeres comunitários e as cosmologias que estruturam a vida quilombola, reafirmando a identidade não como elemento folclórico, mas como eixo estruturante da organização escolar e da produção do conhecimento.

No contexto de Santa Catarina, o Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola, publicado pela Secretaria de Estado da Educação em 2018 (Santa Catarina, 2018a), pode ser compreendido como resultado e, ao mesmo tempo, catalisador desse processo de reconhecimento institucional. Sua elaboração colaborativa confere ao documento uma dimensão que vai além da normatização, pois expressa a tentativa de traduzir, em linguagem política e pedagógica, as vozes historicamente marginalizadas das comunidades quilombolas. Esse caderno sinaliza um deslocamento importante na concepção de educação pública, ao reconhecer que a igualdade não se constrói pela homogeneização, mas pela valorização das diferenças e pelo respeito às especificidades culturais, territoriais e históricas (Santa Catarina, 2018a).

Dessa forma, o documento representa mais que um avanço técnico nas políticas educacionais, configurando-se como um marco simbólico na luta por uma educação que reconhece as comunidades quilombolas como sujeitos de direito, produtores de saberes e protagonistas de seus próprios projetos educativos. Ao promover orientações pedagógicas que dialogam com a realidade local, o documento reafirma a escola como espaço de construção de identidades, fortalecimento coletivo e afirmação política, contribuindo para que a educação escolar quilombola se consolide como forma de reparar desigualdades históricas e projetar futuros fundamentados na justiça social e no protagonismo comunitário.

O Caderno de Política de Educação Quilombola orienta que:

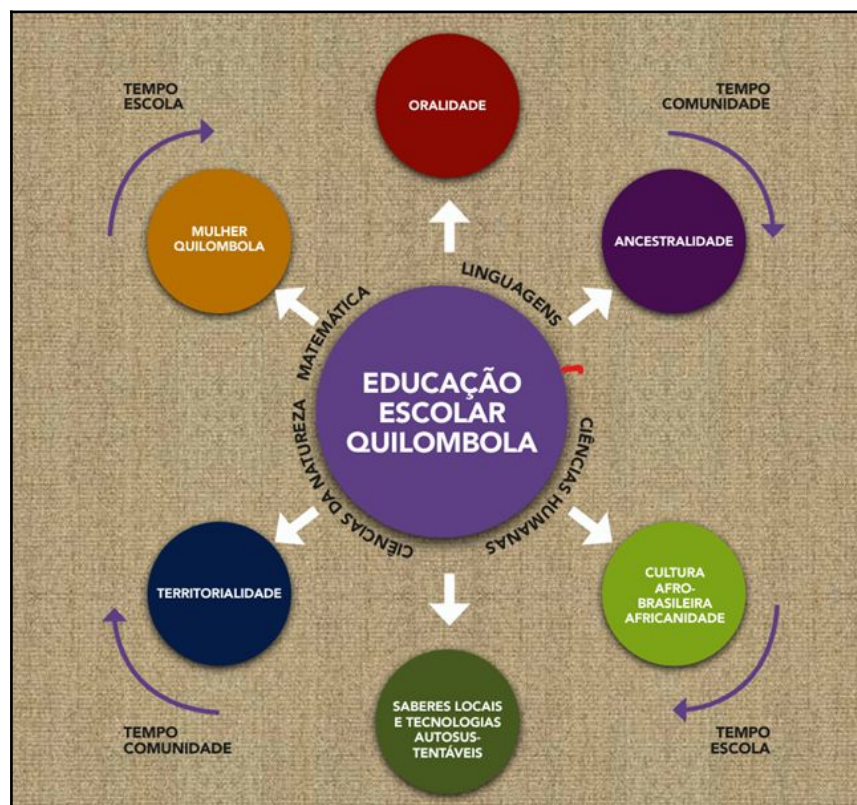
O PPP possui especificidades na Educação Escolar Quilombola, porque, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, deverá atender às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas. Ele precisa ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar, assegurando o envolvimento não apenas dos gestores, professores e estudantes, mas dos pais, familiares e, principalmente, dos representantes das comunidades quilombolas. Esse projeto deverá visar à conquista da autonomia institucional expressa em projeto pedagógico e regimento escolar próprio, onde a especificidade étnica, cultural, social e econômica da comunidade quilombola na qual a escola se insere, ou é atendida por ela, seja efetivamente assegurada. Para tanto, o PPP deverá refletir o diálogo entre os eixos articuladores da Educação Básica Nacional comum e as realidades culturais, processos históricos das comunidades quilombolas, possibilitando a realização dessa proposta de ensino diferenciada. O PPP também deverá considerar as dinâmicas locais, regionais e nacionais da questão quilombola (Santa Catarina, 2018a, p. 31).

A EEQ deve ser compreendida de forma indissociável das lutas históricas por reconhecimento e das especificidades curriculares da comunidade, articuladas em eixos como Oralidade, Ancestralidade, Mulher Quilombola, Cultura Afro-Brasileira, Territorialidade, Saberes Locais e Tecnologias Autossustentáveis. Essa modalidade de ensino se inscreve no marco de um direito constitucional à diferença, sendo sustentada tanto por políticas públicas específicas quanto pela mobilização ativa das comunidades. A EEQ tem como objetivo central instituir uma escola que dialogue efetivamente com o projeto societário e a pertença coletiva quilombola. Dessa forma, o PPP assume um caráter estratégico: ele deve ser elaborado de maneira intrinsecamente participativa, envolvendo lideranças, famílias, educadores e estudantes, funcionando como o instrumento que expressa, na prática, um projeto de sociedade centrado na equidade e no enfrentamento ativo do racismo estrutural. O mesmo caderno aponta que:

Para a elaboração do PPP da Educação Escolar Quilombola, alguns conceitos-chaves foram definidos no seminário de Laguna de 2016, como fundamentais para assegurar a construção deste projeto específico. Eixos fundamentais da educação escolar quilombola em Santa Catarina: **oralidade, ancestralidade, mulher quilombola, cultura afro-brasileira, territorialidade, saberes locais e tecnologias autossustentáveis** (Santa Catarina, 2018, p. 33-34, grifo nosso).

Na Figura 1 apresento o mapa conceitual produzido pela antropóloga Raquel Mombelle, 2017, em Santa Catarina (2018a), que organiza o currículo da Educação Escolar Quilombola em Santa Catarina. Nele são evidenciados seis eixos estruturantes, articulados às áreas do conhecimento e à metodologia da alternância, constituindo um referencial pedagógico que orienta a prática educativa nos territórios quilombolas.

Figura 1 – Mapa conceitual que organiza o currículo da educação escolar quilombola em Santa Catarina



Fonte: Santa Catarina (2018a).

Torna-se evidente que a exigência de um PPP específico para a EEQ não se restringe a uma adequação formal do currículo, mas constitui um dispositivo estruturante de reorganização pedagógica, política e epistemológica da escola. Observa-se que o PPP é apresentado como instrumento fundamental para a ruptura com modelos curriculares hegemônicos, ao assumir a função de estabelecer marcos conceituais próprios capazes de legitimar as identidades quilombolas e suas formas singulares de produção de conhecimento. Nesse sentido, o PPP atua como mecanismo de autonomia das Unidades Descentralizadas Quilombolas ao promover a valorização cultural, o fortalecimento das identidades étnico-raciais e a materialização do direito à educação a partir de referenciais enraizados nos territórios e nas experiências comunitárias.

A EEQ em Santa Catarina se insere em um campo de tensão entre estruturas coloniais persistentes e práticas educativas insurgentes, revelando-se como espaço de disputa epistemológica. A ideia de “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008) e “reexistência” (Walsh, 2009 c) expressa a tentativa de deslocamento da centralidade eurocêntrica na produção do conhecimento, estabelecendo novos parâmetros de legitimidade para os saberes ancestrais quilombolas. O PPP, nesse contexto, emerge como ferramenta estratégica de

reorganização do poder simbólico na escola, ao propor uma pedagogia que reconhece a pluralidade epistemológica e combate a hierarquização dos saberes, articulando-se, assim, com o conceito de “justiça cognitiva” (Santos, 2007) e com a crítica ao “epistemicídio negro” (Carneiro, 2005).

Ao mesmo tempo, aponta-se de forma objetiva os limites estruturais que atravessam a efetivação desses projetos, como o racismo institucional, o subfinanciamento público e a permanência de práticas coloniais nos sistemas educacionais, evidenciando a contradição entre o avanço normativo e a materialização concreta das políticas educacionais quilombolas. Dessa forma, o PPP é compreendido como um instrumento dialético: simultaneamente espaço de enfrentamento e de reinvenção, cuja potência reside na capacidade de reconfigurar o currículo como campo de afirmação identitária, valorização das epistemologias negras e fortalecimento da autonomia comunitária, convertendo a escola quilombola em lugar de produção de sentidos, dignidade histórica e resistência coletiva.

Compreender o PPP das Unidades Escolares Quilombolas como uma expressão viva de resistência e reconstrução de sentidos diante de uma história marcada pela exclusão dos saberes negros. Ao ultrapassar o caráter técnico-administrativo, o PPP assume um significado simbólico profundamente vinculado à ancestralidade, às memórias coletivas e às experiências de luta das comunidades, configurando-se como um espaço em que a escola deixa de reproduzir padrões coloniais para afirmar modos próprios de existir, ensinar e aprender. Nesse contexto, o PPP pode ser interpretado como um território pedagógico de reapropriação da palavra e do conhecimento, no qual a centralidade dos saberes comunitários ressignifica a educação como prática de dignidade, pertencimento e continuidade histórica.

A noção de colonialidade, conforme discutida por Quijano, evidencia que as formas de organizar o saber permanecem atravessadas por hierarquias que deslegitimam conhecimentos não eurocentrados. A proposta de “desobediência epistêmica”, apresentada por Mignolo (2008), surge, então, como uma chave interpretativa que permite compreender o PPP não apenas como planejamento escolar, mas como gesto político de ruptura, no qual a comunidade reivindica o direito de narrar sua própria história e validar seus modos de conhecimento. Já a ideia de “reexistência”, formulada por Walsh (2009c), reforça essa leitura, ao revelar que o PPP se constitui como espaço de criação de sentidos outros, que desafiam a lógica colonial ao afirmar a vida, a cultura e a identidade quilombola como fundamentos do processo educativo.

Assim, o PPP nas UD's quilombolas pode ser interpretado como um instrumento de reconfiguração da própria noção de educação, que deixa de ser um mecanismo de assimilação

e passa a ser um processo de fortalecimento identitário, de reconhecimento histórico e de projeção de futuros possíveis. Ele materializa uma pedagogia que não apenas resiste, mas recria, produzindo uma escola que se inscreve como espaço de afirmação coletiva, continuidade da luta quilombola e construção de um conhecimento enraizado no território, na memória e na pluriepistemologia dos povos negros.

3.1 MARCOS NORMATIVOS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: FUNDAMENTOS PARA O PPP DAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS

A construção do PPP nas UD's Quilombolas insere-se em um contexto de resistência à colonialidade e de afirmação dos direitos históricos dos povos quilombolas, não se limitando a ser um instrumento burocrático, mas configurando-se como marco político-pedagógico de reexistência e consciência de uma cultura própria da comunidade. Amparado pela Constituição Federal de 1988, especialmente pelo Art. 68 do ADCT, esse processo reconhece a legitimidade da ocupação tradicional e garante o direito à propriedade coletiva da terra, valorizando a ancestralidade, a memória e o vínculo histórico com o território. Tal reconhecimento representa um avanço na luta pela soberania quilombola e no rompimento com práticas históricas de invisibilização.

Os artigos 215 e 216 da Constituição Federal (Brasil, 1988) asseguram a proteção e a valorização da cultura e do patrimônio cultural dos povos tradicionais, reconhecendo como legítimas as manifestações, saberes e práticas que expressam sua identidade e memória coletiva. Para as comunidades quilombolas, tais dispositivos representam um reconhecimento político e cultural de seus modos de vida, fortalecendo o direito à existência, à memória e à continuidade de suas tradições. Esses fundamentos legais sustentam políticas públicas voltadas à justiça social e ao combate ao racismo estrutural, abrindo espaço para uma educação que dialogue com suas realidades. Nesse sentido, a LDB (Lei 9.394/96) e a Lei 10.639/03 complementam esse processo ao garantir uma educação inclusiva e antirracista, valorizando a história e a cultura afro-brasileira e africana e promovendo a inserção de epistemologias historicamente marginalizadas no currículo escolar.

As pedagogias afrocentradas emergem como uma proposta educativa fundamentada na resistência negra, afirmando identidades, saberes ancestrais e subjetividades diante das opressões históricas do racismo, do sexismo e do colonialismo epistemológico. Essa abordagem valoriza a experiência vivida, a memória coletiva e a potência cultural das comunidades negras, buscando desconstruir os paradigmas eurocêntricos que dominam os

processos educacionais formais. Nesse sentido, conforme ressalta Sueli Carneiro (2011, p. 538), a educação que reconhece as especificidades das mulheres negras deve ser entendida como prática de dignidade e autonomia, uma vez que “a luta das mulheres negras não é apenas contra o racismo ou o sexismo, mas por dignidade e autonomia enquanto sujeitos históricos e sociais”. De forma complementar, Djamila Ribeiro (2019, p. 62) enfatiza o protagonismo político e cultural dessas mulheres como ferramenta essencial para a construção de um mundo mais justo e plural, ao afirmar que “romper com o silêncio imposto pela sociedade racista e patriarcal, assumindo o protagonismo político e cultural, é fundamental para a construção de um mundo mais justo e plural”.

Portanto, as pedagogias afrocentradas propõem uma educação que “molde” as estruturas opressoras, que fortalece a identidade e a autoestima dos estudantes negros e que articula saberes ancestrais com práticas contemporâneas de emancipação. Trata-se de uma pedagogia insurgente, que visa a reexistência e o futuro coletivo, reconhecendo negras como protagonistas da sua própria história e da transformação social.

A LDB, ao valorizar a diversidade cultural e os saberes regionais, aponta para a superação da universalização eurocêntrica do conhecimento, reconhecendo que existem múltiplas formas de aprender, ensinar e construir sentido no mundo. No contexto das escolas quilombolas, esse princípio permite que os PPPs sejam fundamentados em epistemologias negras, práticas educativas ancestrais, oralidades, modos de vida comunitários e relações profundas com a terra, aspectos que, conforme Boaventura de Sousa Santos (2007), compõem um “conhecimento outro”, historicamente silenciado pela lógica colonial do saber. Nesse sentido, as epistemologias negras emergem como um campo crítico e teórico que busca reconhecer, valorizar e sistematizar os saberes, formas de conhecimento e experiências produzidas pelos povos negros, sobretudo em contextos marcados pelo racismo, colonialismo e exclusão, questionando as epistemologias dominantes, majoritariamente eurocêntricas, que historicamente marginalizam ou invisibilizam os conhecimentos oriundos dessas comunidades.

A Lei 10.639/03, ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica, força o sistema educacional a confrontar o racismo estrutural e a ausência histórica de narrativas negras nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas, funcionando não apenas como uma política curricular, mas também como um dispositivo de reparação histórica e afirmação identitária, especialmente nas comunidades quilombolas, onde a escola atua como guardiã e multiplicadora da memória coletiva (Brasil, 2003).

Conforme destaca Gomes (2012 c), é essencial que os PPPs das UD's Quilombolas não se limitem a citar essas leis como referência, mas que sejam construídos de forma dialógica com os territórios, com participação ativa das lideranças, mestres e mestras da cultura popular, em consonância com os princípios da educação diferenciada. Esse processo deve ser entendido como um ato de reexistência, conforme o conceito de Catherine Walsh (2009c), englobando práticas de resistência que constroem alternativas à colonialidade do poder, do saber e do ser.

Incorporar a LDB e a Lei 10.639/03 em uma perspectiva contra-colonial significa reconhecer que o currículo não é neutro e que a escola precisa ser espaço de insurgência, e não de assimilação; assim, esses marcos legais deixam de ser meras exigências normativas e passam a representar conquistas históricas na luta por reconhecimento, dignidade e justiça cognitiva. Nesse sentido, os PPPs devem ser concebidos como ferramentas políticas de descolonização do saber, valorização da ancestralidade e reafirmação do direito das comunidades negras e quilombolas a uma educação enraizada em seus próprios referenciais.

O Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 (Brasil, 2007a), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), representa um marco jurídico relevante na luta contra a invisibilidade histórica e epistêmica que recaiu sobre os povos tradicionais no Brasil, entre eles indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e povos de terreiro. Embora permeado por limitações institucionais, o decreto se configura como dispositivo de reconhecimento da diversidade cultural e epistemológica que constitui a nação brasileira, atuando como uma tentativa de ruptura com a racionalidade moderna-colonial imposta desde a colonização.

Ao reconhecer a legitimidade dos modos próprios de existir, produzir e educar desses povos, o Decreto mencionado acima desafia a lógica homogeneizante e desenvolvimentista do Estado-nação, que historicamente tem operado segundo uma matriz eurocentrada e monocultural (Mignolo, 2008). A PNPCT, nesse sentido, afirma a existência de outras racionalidades e cosmologias, ao reconhecer a centralidade da terra, do território, da oralidade e da coletividade na construção do viver e do saber dos povos tradicionais.

No campo educacional, o Decreto n. 6.040/2007 (Brasil, 2007a) torna-se uma referência importante para a construção de políticas públicas comprometidas com a justiça cognitiva apresentada por Boaventura Santos (2007). Ao reconhecer o direito das comunidades remanescentes de quilombolas desenvolverem projetos educativos fundamentados em seus próprios referenciais culturais e históricos, o decreto oferece sustentação para a construção de PPPs que interrompam com a lógica colonial de

padronização curricular. Como aponta Sueli Carneiro (2003), o reconhecimento das especificidades dos sujeitos negros e quilombolas é condição indispensável para desmontar os dispositivos de exclusão que estruturam o racismo institucional.

Na perspectiva de Walsh (2009c), essa normatização estatal não pode ser lida apenas como concessão técnica ou jurídica, mas como fruto de uma luta coletiva que articula resistência e reexistência. A autora propõe o conceito de reexistência para se referir às práticas cotidianas de reinvenção de mundos e de saberes por parte dos povos historicamente subalternizados.

O Decreto n. 6.040/2007 (Brasil, 2007a) representa o reconhecimento, ainda que parcial, das práticas dos povos tradicionais como formas legítimas de produzir conhecimento e construir futuro, abrindo possibilidades para que sua autonomia seja respeitada na formulação de políticas públicas. Nesse sentido, o Decreto se alinha ao conceito de desobediência epistêmica, proposto por Walter Mignolo (2008), que consiste na recusa ativa à monocultura do saber imposta pela modernidade ocidental. Ao legitimar os territórios tradicionais como espaços de produção de conhecimento, o Estado é chamado a confrontar a colonialidade do saber e do poder que, segundo Aníbal Quijano (2005a), persiste mesmo após o fim formal do colonialismo. Assim, o Decreto não deve ser compreendido apenas como um marco jurídico-administrativo, mas como um avanço político e epistêmico em direção a uma educação enraizada nas realidades dos povos tradicionais, comprometida com a equidade territorial, a pluralidade epistêmica e o enfrentamento das estruturas coloniais que ainda sustentam o sistema educacional brasileiro. Sua efetivação requer fortalecimento do diálogo horizontal entre Estado e comunidades, bem como a valorização da escuta, da oralidade, da ancestralidade e da memória coletiva como pilares de uma pedagogia contracolonial.

A Resolução CNE/CEB n. 8/2012 (Brasil, 2012a) constitui um marco essencial para a Educação Quilombola na Educação Básica, ao orientar a construção de projetos pedagógicos diferenciados, desenvolvidos em diálogo direto com as comunidades. Essa Resolução evidencia a luta por justiça cognitiva e territorial, reafirmando que a educação quilombola deve ser conduzida a partir de suas próprias referências culturais, linguísticas e históricas, garantindo a autonomia epistemológica das comunidades. Diferente de normativas genéricas que buscam adaptar modelos preexistentes a realidades diversas, a resolução reconhece as particularidades culturais, históricas, linguísticas e territoriais das populações quilombolas, sinalizando a necessidade de projetos pedagógicos enraizados no território e construídos com a escuta ativa das comunidades. Mais do que uma regulamentação técnica, essa legislação representa uma conquista política forjada pela luta coletiva dos movimentos

quilombolas e da população negra, rompendo com a lógica colonial de imposição de um único modelo escolar e afirmando o direito à diferença como base de um projeto educativo emancipador.

Ao garantir que o PPP das UD's Quilombolas seja formulado em diálogo com os sujeitos do território, lideranças, mestres da cultura oral, mães de santo, griôs, guardiões da memória, a Resolução reafirma a necessidade de uma autonomia epistemológica. Ou seja, um direito à construção de saberes ancorados nas experiências, nas lutas e nas cosmovisões próprias das comunidades. Como nos lembra (Walsh, 2009c), isso significa deslocar o centro da produção do conhecimento, retirando-o do espaço colonial do Estado e reinserindo-o nos espaços comunitários de saber, onde vida, cultura e educação não se separam.

A Resolução CNE/CEB n. 8/2012 deve ser compreendida não como uma concessão estatal, mas como fruto da potência mobilizadora dos territórios quilombolas. Sua plena aplicação exige vontade política, formação crítica dos educadores e o rompimento com a lógica colonial ainda dominante nas estruturas educacionais. Somente assim será possível construir uma escola que, de fato, reconheça a diversidade de saberes, valorize a ancestralidade negra e contribua para a construção de um país mais justo e plural.

Na Resolução no CEE/SC n. 86/2019 (Santa Catarina, 2019a), o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina estabelece as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola nas Unidades Educativas da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, reconhecendo a especificidade das comunidades remanescentes de quilombos como sujeitos de direito e de história. De acordo com a Resolução em seu Art. 2º:

A Educação Escolar Quilombola é entendida como uma modalidade da Educação do Campo, que considera a especificidade do povo quilombola, tendo como fundamentos a identidade étnico-racial, a memória, o território, os saberes ancestrais e o modo próprio de organização social (Santa Catarina, 2019a).

Ainda conforme orienta a referida Resolução, em seu Art. 8º, “O Projeto Político-Pedagógico das Unidades Descentralizadas quilombolas deve ser construído com a participação da comunidade, garantindo a autonomia da escola e o respeito aos princípios da gestão democrática” (Santa Catarina, 2019a). Dessa forma, a elaboração do PPP não se configura como uma simples adequação burocrática, mas como um ato político e coletivo, no qual os saberes da comunidade quilombola são reconhecidos como centrais para o processo educativo.

A participação ativa de lideranças locais, mestres da cultura, agentes de governança, educadores quilombolas e estudantes é condição essencial para que o PPP expresse, de fato, as necessidades, desejos e sonhos do povo quilombola. No caso específico da UD Quilombola Toca/Santa Cruz, a Resolução legitima o esforço da comunidade em construir uma educação própria, capaz de combater o epistemicídio, valorizar a oralidade, as práticas tradicionais e a resistência cultural (Santa Catarina, 2019a). Como destacam Gonzalez (1988a) e Bento (2022), a escola quilombola precisa ser não apenas um espaço de enfrentamento ao racismo estrutural, mas também de construção de pertencimento, cuidado e fortalecimento das raízes africanas e afro-brasileiras.

Portanto, a Resolução CEE/SC n. 86/2019 não apenas orienta tecnicamente a formulação do PPP, mas alicerça politicamente uma proposta de educação quilombola que seja emancipada, antirracista e territorializada, de modo a garantir o direito à educação como parte inseparável do direito ao território, à memória e à dignidade do povo negro em Santa Catarina (Santa Catarina, 2019a).

Há também a resolução da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos indígenas e tribais, hoje prevista no Decreto 10.088/2019 (Brasil, 2019), aplicável também a todas as demais comunidades tradicionais. Essa Convenção, que é um tratado internacional, traz uma série de direitos para esses povos e comunidades, como os direitos territoriais, o direito à consulta prévia, livre e informada sobre qualquer lei ou ato administrativo que venha a impactar as comunidades, sobre os direitos ao trabalho, à saúde e à educação dessas populações.

Sobre a educação, na parte I da Convenção, que trata da Política Geral, está previsto no artigo 7º, inciso II, que as melhorias nos níveis de educação dessas populações devem ser consideradas prioridades nos planos gerais de desenvolvimento econômico elaborados pelo Estado signatário. A parte VI aborda a Educação e os Meios de Comunicação, e em seu artigo 26, fica determinado que medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional. Além disso, os incisos I, II e III propõem:

1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade.
3. Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim. (Brasil, 2019, p. 8).

O Caderno da Educação Escolar Quilombola do Estado de Santa Catarina, elaborado a partir de escutas comunitárias, encontros com lideranças quilombolas, agentes de governança, educadores e técnicos da SED constitui-se como ferramenta política e pedagógica fundamentais para que o PPP das UD's reflita a realidade das comunidades (Santa Catarina, 2021a). O caderno não apenas orienta tecnicamente, mas reconhece o lugar de fala e o protagonismo dos povos quilombolas na definição do que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Assim,

A escola quilombola precisa dialogar com os saberes ancestrais, com o território, com a memória e com o modo próprio de viver e aprender da comunidade. O PPP é o espaço onde esse diálogo se concretiza em um projeto educativo coletivo (Santa Catarina, 2021, p. 18).

No caso da Comunidade Remanescente de Quilombo Santa Cruz, esses cadernos fornecem subsídios práticos e conceituais para a construção de um PPP coerente com a luta territorial, com a preservação dos saberes tradicionais e com o fortalecimento da identidade quilombola. Eles também funcionam como espaços de escuta e valorização da oralidade, da espiritualidade, das festas, dos modos de cura, da agricultura tradicional e das experiências de resistência cultural presentes na comunidade.

Ao articular os Cadernos da Educação Quilombola e da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ao PPP, a escola quilombola se compromete com a produção de um currículo vivo e situado, que reconhece os sujeitos quilombolas não como “estudantes carentes”, mas como sujeitos históricos, políticos e epistemológicos. Assim, o PPP deixa de ser um documento técnico e passa a ser um instrumento de reexistência coletiva, sustentado por uma pedagogia que afirma a dignidade negra e o direito de ser e aprender em sua plenitude.

Essa resolução complementa e aprofunda os princípios já presentes na Resolução CEE/SC n. 86/2019, ao integrar as diretrizes da educação das relações étnico-raciais (ERER) à organização pedagógica das escolas. Conforme expressa o texto da Resolução em seu Art. 3º:

As escolas da rede pública estadual de ensino devem assegurar, em seus Projetos Político-Pedagógicos, currículos, planos de ensino e práticas pedagógicas, a abordagem crítica da história e cultura afro-brasileira, africana, indígena e dos povos quilombolas, reconhecendo sua contribuição para a formação da sociedade brasileira (Santa Catarina, 2022).

Essa orientação consolida a legitimidade das UD's Quilombolas na elaboração de seus PPPs de forma participativa, contextualizada e comprometida com os saberes e modos de vida da comunidade, reconhecendo-os como referências legítimas para a construção do currículo escolar.

Outro ponto central da resolução é a valorização da gestão democrática e comunitária da escola, elemento essencial para a realidade das UD's Quilombolas, onde o envolvimento de lideranças, famílias e educadores da comunidade é parte estrutural do processo educativo. Isso implica reconhecer o PPP como um instrumento não apenas pedagógico, mas político, que expressa os valores, as vozes e os saberes dos sujeitos quilombolas. O artigo Art. 16 da resolução recomenda que:

As Coordenações Pedagógicas, no âmbito das escolas, deverão promover aprofundamento de estudos e ações no sentido de inclusão, no Projeto Político Pedagógico e nos programas, de unidades de estudo e projetos referentes aos conteúdos curriculares dispostos nos Artigos 5º e 6º desta Resolução (Santa Catarina, 2022, p. 6).

Portanto, a Resolução CEE/SC n. 04/2022 reforça que a educação escolar quilombola não deve apenas reconhecer a diversidade como um princípio abstrato, mas sim materializá-la nos documentos, práticas e decisões da escola, tornando o PPP um espaço de afirmação de identidade, resistência ao racismo e promoção de uma educação voltada para a emancipação e a reexistência (Santa Catarina, 2022).

Ademais, temos a Portaria MEC n. 470/2024 (Brasil, 2024), que institui e consolida a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) e que representa um marco histórico para a educação brasileira. Sua incorporação nos PPPs das UD's Quilombolas potencializa o compromisso do Estado com a superação das desigualdades étnico-raciais no sistema educacional. Ao reconhecer a centralidade das pautas quilombolas e afro-brasileiras, a política fortalece a construção de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e antirracista, pautada no reconhecimento da diversidade étnico-racial como elemento estruturante do processo educativo.

Entre os eixos estratégicos da política instituída pela Portaria estão: 1) a formação de professores com enfoque antirracista e intercultural; 2) o desenvolvimento de currículos que contemplem a história e cultura afro-brasileira, africana e quilombola; 3) a participação comunitária na gestão educacional; e a garantia de educação territorializada e diferenciada para comunidades quilombolas.

Esses elementos são cruciais para orientar a construção dos PPPs nas UD's Quilombolas, como a da Comunidade Santa Cruz, pois legitimam a inserção de práticas pedagógicas ancoradas na oralidade, no pertencimento étnico, na ancestralidade, na religiosidade afro-brasileira, no vínculo com o território e nas formas tradicionais de organização social. A PNEERQ estabelece, em seu Art. 7º, que:

As instituições de ensino deverão construir seus Projetos Político-Pedagógicos em consonância com os princípios da equidade e da valorização das identidades étnico-raciais, assegurando o protagonismo das comunidades tradicionais na definição das práticas escolares e curriculares (Brasil, 2024).

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Unidades Descentralizadas deixa de ser um documento técnico padronizado para tornar-se um instrumento político-pedagógico de afirmação de direitos, resistência às violências estruturais e reexistência coletiva dos povos quilombolas. No contexto da UD Quilombola Toca/Santa Cruz, a Portaria n. 470/2024 possibilita que o PPP expresse não apenas os conteúdos escolares previstos na Base Nacional Comum Curricular, mas também os projetos de vida da comunidade, os saberes ancestrais, as lutas territoriais e o compromisso com a formação de sujeitos quilombolas conscientes de sua história e de seus direitos (Brasil, 2024). Nesse sentido, a PNEERQ representa uma ruptura com a lógica homogeneizante do currículo escolar tradicional eurocentrado, fortalecendo o PPP como espaço de elaboração de uma pedagogia quilombola emancipadora, enraizada na identidade negra brasileira e comprometida com a valorização dos modos de vida, da memória coletiva e da autonomia epistemológica das comunidades (Brasil, 2024).

3.2 ELEMENTOS DO PPP NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS QUILOMBOLAS: POR UMA EDUCAÇÃO ENRAIZADA NOS TERRITÓRIOS DE REEXISTÊNCIA

O PPP de uma UD quilombola não pode se limitar a uma exigência burocrática imposta pelas instâncias administrativas da educação, pois se trata de um documento que deve

expressar a vida da comunidade, seu território, suas ancestralidades e suas formas próprias de produzir conhecimento. Para isso, o PPP precisa ser construído a partir de quatro pilares interligados: a participação comunitária, o currículo contextualizado, a gestão democrática e a formação crítica dos educadores. Nesse sentido,

A Proposta da Educação Escolar Quilombola está fundamentada na coletividade, por isto as quatro áreas de conhecimento devem inter-relacionar-se. Portanto, realizar o planejamento quinzenal de forma coletiva é fundamental. Sendo que o corpo docente, ou seja, as quatro áreas devem estar em constante diálogo, sempre se orientando pelos planejamentos, pelos eixos e princípios, tendo um único tema, onde todas as áreas devem trazer os conhecimentos específicos conforme as fases escolares (Santa Catarina, 2024, p. 4).

A participação da comunidade é fundamental para a construção de um Projeto Político-Pedagógico coerente com os princípios da Educação Escolar Quilombola, sendo essencial que lideranças, mestres da cultura, mães e pais, estudantes, rezadeiras e griôs sejam escutados como sujeitos ativos do processo educativo, e não meros espectadores. Como ressalta Nilma Lino Gomes (2012c), a escola quilombola somente pode existir com a comunidade, nunca apesar dela. Esse engajamento coletivo garante que o projeto pedagógico reflita as demandas reais e os sonhos da comunidade, dialogando com a ideia de “ecologia de saberes” proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007), que defende a valorização de múltiplas formas de conhecimento em pé de igualdade.

Nesse contexto, o currículo contextualizado surge como elemento articulador das memórias históricas, processos de luta, cultura afro-brasileira, ancestralidade, espiritualidade e a relação simbólica e material com a terra, garantindo que os conteúdos escolares sejam atravessados pelas vozes e epistemologias negras. Conforme Walsh (2009c), trata-se de desconstruir a colonialidade do saber para abrir espaço a pedagogias insurgentes, que afirmam outras formas de existência e de conhecimento, de modo que o currículo deixe de ser instrumento de reprodução colonial e passe a ser espaço de reexistência.

A gestão democrática e autônoma da escola quilombola é, igualmente, um direito conquistado com luta. A autonomia das comunidades na condução do processo educativo é condição para que as escolas não sejam apenas uma extensão do Estado, mas espaços de resistência, pertencimento e soberania pedagógica. A gestão deve ser coletiva, horizontal, respeitando os tempos, ritmos e decisões do território.

Para implementação de uma Educação Quilombola, a formação de professores precisa ser repensada sob uma perspectiva intercultural crítica e antirracista. Não se trata apenas de ensinar conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, mas de formar educadores capazes

de escutar, dialogar, reconhecer e valorizar os saberes tradicionais. Como destaca Sueli Carneiro (2003), romper com o racismo estrutural no campo educacional requer uma transformação profunda das subjetividades docentes e das práticas escolares. Além disso, segundo Walter Mignolo (2008), é essencial promover a desobediência epistêmica, ou seja, criar espaços formativos onde o conhecimento não seja monopolizado pela racionalidade eurocentrada, mas construído em diálogo com os saberes locais.

Portanto, o PPP de uma escola quilombola precisa refletir a luta e a potência de seu povo, sendo mais do que um documento formal: um instrumento político de reafirmação identitária, resistência territorial e valorização dos conhecimentos ancestrais que sustentam a educação como prática de liberdade. Entre as tensões enfrentadas pelas Unidades Descentralizadas Quilombolas na elaboração e implementação de seus PPPs, destacam-se os desafios impostos pelas estruturas coloniais ainda presentes no sistema educacional brasileiro, que buscam silenciar saberes ancestrais, impor epistemologias hegemônicas e deslegitimar as formas próprias de ensinar e aprender cultivadas nos territórios quilombolas.

Reconhecer essas tensões não significa reduzir a potência do PPP nas escolas quilombolas, mas entender que sua construção se dá na luta cotidiana contra os resquícios de um sistema que insiste em negar as vozes negras. É nesse confronto que emergem possibilidades de reexistência, na medida em que as comunidades reafirmam seus territórios, seus saberes e sua centralidade na produção de uma educação libertadora.

A falta de um setor de apoio técnico pedagógico nas Coordenadorias Regionais de Educação é um dos obstáculos à consolidação de uma educação escolar quilombola de qualidade, fundamentada em diretrizes legais e princípios de justiça social e respeito à diversidade. Embora existam normativas específicas, como a Resolução CNE/CEB n. 8/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, regulamentando a organização, conteúdos e metodologias aplicáveis às escolas que atendem a comunidades quilombolas; em seus objetivos garante o direito à educação diferenciada, respeitando a cultura, identidade e história das comunidades quilombolas;

A Resolução n. 04/2022, institui o Marco para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Santa Catarina, com foco em políticas e práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural. Tal documento recomenda, em seus objetivos: implementar ações que previnam o racismo e promovam a inclusão no ambiente escolar; estruturar os currículos que contemplem história e cultura afro-brasileira e indígena, em consonância com as leis federais; e incentivar projetos educativos que reforcem a identidade cultural e a reexistência de comunidades historicamente marginalizadas.

Essa ausência de suporte se reflete na escassez de materiais didáticos contextualizados, em poucas formações continuadas específicas, em insuficiente articulação entre gestores escolares e órgão central e na carência de profissionais especializados para compreender as demandas culturais desses territórios. A UD, isolada, adota sozinha a responsabilidade de construir projetos e práticas sem respaldo técnico para garantir coerência pedagógica alinhada aos princípios da educação diferenciada.

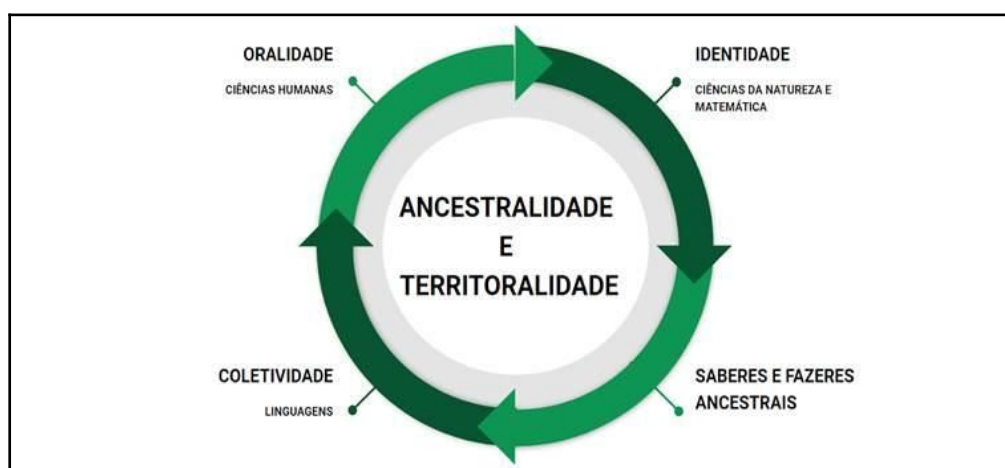
Para superar uma lacuna na formação dos educadores, os órgãos gestores da educação escolar quilombola precisam investir na formação de profissionais e no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente por meio do Curso de Extensão em Formação para Docência e Gestão da Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombolas. Essa iniciativa, promovida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pelo Ministério da Educação (MEC), conforme o que preconiza a portaria n. 470/2024 (Brasil, 2024), e ocorre em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que articula universidades públicas federais e estaduais para oferecer cursos de graduação, pós-graduação e extensão a distância, combinando metodologias flexíveis e polos presenciais de apoio. No caso específico desse curso, há também a colaboração da UFSC e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), promovendo a articulação entre conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais, além de assegurar a participação ativa das comunidades na construção de currículos e materiais pedagógicos.

A educação brasileira ainda apresenta resistência estrutural à incorporação de saberes produzidos por povos tradicionais, especialmente quilombolas. Essa resistência manifesta-se pela manutenção de currículos padronizados, ausência de formação docente para diversidade epistêmica e desvalorização dos saberes locais no espaço escolar, alinhada à colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2005a). Nas UDs quilombolas, instituições e gestores mantêm uma visão assimilacionista que nega espaço para epistemologias negras, orais, ancestrais, coletivas, identitárias e territoriais, configurando uma disputa de narrativas e poderes. Conforme o parecer das Comunidades Quilombolas de Santa Catarina e Movimento Negro Unificado (MNU) referente à Política de Educação Escolar Quilombola encaminhado à SED/SC, em 16/04 /2019, solicitando que a SED

Possibilite a criação de um diálogo entre as Gerencias Regionais de Educação (GEREDs) e CEJAS, as professoras e as representações das comunidades quilombolas, para que possam entender a realidade, promovendo o entendimento das convivências históricas, pelos processos de discriminação e preconceito sofridos. (MNU/SC, 2019, p. 3).

O mapa conceitual apresentado na Figura 2, proposto para o PPP das UD's Quilombolas, demonstra como esses elementos se interligam na construção de um currículo próprio, que respeita a ancestralidade e o território como fundamentos. A partir deles, articulam-se quatro dimensões essenciais: a oralidade, a identidade, os saberes e fazeres ancestrais e a coletividade. Cada uma dessas dimensões dialoga com áreas do conhecimento escolar, assegurando que a educação quilombola una o saber científico aos conhecimentos tradicionais, fortalecendo a memória, a identidade e a autonomia das comunidades.

Figura 2 – Mapa conceitual sobre como se estrutura a educação quilombola no estado de Santa Catarina



Fonte: Santa Catarina (2025b, p. 3).

Informamos que o PPP da UD está em processo de construção e, por isso, esta não é a sua versão definitiva. O texto que apresentamos foi elaborado coletivamente pelos educadores e professores da Educação Escolar Quilombola durante a Semana Pedagógica, realizada em julho de 2022. É importante destacar que, nesse projeto, cada comunidade teve a oportunidade de expressar e valorizar suas próprias especificidades, garantindo que o documento represente a diversidade e as necessidades reais de todos os envolvidos no processo educativo.

A precariedade da infraestrutura física, tecnológica e pedagógica das escolas quilombolas compromete a efetivação de uma educação contextualizada e de qualidade. Essa condição decorre de um processo histórico de exclusão e negligência estatal que mantém a colonialidade do poder na distribuição de recursos (Quijano, 2005a). Sem infraestrutura adequada, torna-se difícil garantir espaços de resistência, pertencimento e afirmação identitária.

Conforme o parecer das Comunidades Quilombolas de SC e do Movimento Negro Unificado (MNU), referente à política de educação escolar quilombola, há questões que são imprescindíveis para a garantia dos direitos à Educação Quilombola:

Com relação à construção de Escolas Quilombolas: a falta de espaços Apropriados para a realização das aulas é também um aspecto prejudicial desta política. Isto pode ser sanado pois as comunidades quilombolas estão identificando áreas em seus territórios para a construção de Escola Quilombola. Cito como, por exemplo, a comunidade de Morro do Fortunato, em Garopaba, e Invernada dos Negros, em Campos Novos, que podem abrigar os projetos-piloto da “Escola Quilombola” em Santa Catarina. Além, dessas, considerações específicas, como sugestões para aperfeiçoar a implementação e dar sustentação à continuidade da política, destacamos como prioridades de gestão:

1 - Entendimento do que se refere à política proposta no Caderno que consiste na política geral de Educação Escolar Quilombola que é determinada para todas as modalidades da Educação Básica para estudantes Quilombolas que estudam na idade certa e uma política específica para a Educação de Jovens e Adultos que deve emergir do Projeto Piloto em implementação.

3- Formação e treinamento continuados para os técnicos das GEREDs com comunidades quilombolas em suas áreas de atuação, envolvendo inclusive os técnicos que realizam as matrículas do aluno quilombolas.

4 - Possibilitar a criação de diálogo permanente entre as GEREDS CEJAS, as professoras e as representações das comunidades quilombolas, para que possam entender a realidade, promovendo o entendimento das convivências histórico elos processos de discriminação e preconceito sofridos. Visitas de campo a comunidades ou promoção de debates e participação de atividades nas Escolas CEJAS, onde estiver sendo implementados os núcleos do EJA Quilombola. (MNU, 2019, p. 3).

A baixa valorização da identidade quilombola por gestores e educadores reforça o currículo eurocêntrico e cria ambientes escolares excludentes, comprometendo a construção de identidades positivas e autoestima dos estudantes Sueli Carneiro (2003). Diante das desigualdades históricas e das formas persistentes de exclusão nos espaços escolares, especialmente em relação às populações quilombolas e demais grupos étnico-raciais, torna-se essencial repensar os fundamentos que orientam o fazer pedagógico nas escolas.

3.3 PLANO DE ENSINO: SABERES, RESISTÊNCIAS E REEXISTÊNCIA PEDAGÓGICA

A partir dos marcos normativos e político-pedagógicos discutidos, compreende-se que a construção do PPP das Unidades Descentralizadas Quilombolas deve se desdobrar em práticas curriculares que expressem, no cotidiano escolar, os princípios da educação territorializada, antirracista e comunitária, com a participação ativa da comunidade escolar em todas as etapas desse processo.

No caso da UD Quilombola da Comunidade Toca/Santa Cruz, o currículo e os planos de ensino têm sido elaborados em diálogo constante com lideranças locais, mestres e mestras da cultura, estudantes, famílias e demais membros da comunidade, buscando incorporar seus modos de vida, sua história, seus saberes tradicionais e seus projetos de futuro. Essa participação efetiva garante que os conteúdos e as atividades escolares reflitam a realidade do território, valorizando práticas culturais, processos de memória coletiva e conhecimentos ancestrais, integrando-os aos saberes científicos e às orientações legais vigentes. Ao reconhecer a escola como parte integrante do território, o currículo passa a atender às demandas comunitárias, promovendo um projeto educativo comprometido com a identidade, a autonomia e o desenvolvimento social da comunidade.

A experiência da UD quilombola Toca/Santa Cruz evidencia a importância de um currículo contextualizado e situado, que ultrapasse a simples reprodução dos conteúdos formais previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seja construído com a participação ativa da comunidade escolar. Esse tipo de currículo valoriza os saberes, práticas culturais, experiências e vivências locais, articulando-os ao conhecimento científico e assegurando que as decisões pedagógicas sejam tomadas de forma coletiva, envolvendo lideranças, mestres e mestras da cultura, estudantes, famílias e demais membros da comunidade. Nesse sentido, João Ricardo Batista Alves (2023), em sua dissertação de mestrado *Avanços e limites do currículo implementado em escola quilombola no Marajó: reconhecimento e afirmação de território quilombola*, demonstra que a implementação de currículos contextualizados constitui um avanço relevante para o reconhecimento das identidades e culturas locais, mas também aponta desafios para a efetiva integração dos saberes comunitários, mesmo em iniciativas como a disciplina de Educação Escolar Quilombola. Para Alves (2023), a superação dessas limitações depende da construção coletiva do currículo, maior interdisciplinaridade e investimentos em formação docente, garantindo que a educação quilombola seja um espaço crítico, inclusivo e de valorização das epistemologias próprias da comunidade.

A UD Quilombola, nesse território, atua como espaço de valorização da memória coletiva, dos saberes sobre o território, da cura e da ancestralidade africana e afro-brasileira, articulando práticas educativas, culturais e sociais de maneira integrada e comunitária que fortalecem a identidade quilombola e afro-brasileira. A memória coletiva é preservada e transmitida por meio de histórias orais, cantos, festas, danças e rituais, reforçando o pertencimento à comunidade e a continuidade cultural. Os saberes sobre o território incluem o manejo sustentável da terra, a agricultura tradicional, a utilização de plantas medicinais e a

preservação ambiental, reconhecendo o território como espaço de identidade, produção e cultura. Já os saberes de cura abrangem práticas de medicina tradicional, fitoterapia, benzimentos e rituais de cuidado coletivo, integrando conhecimento empírico e tradições culturais afro-brasileiras.

A ancestralidade africana e afro-brasileira conecta os membros da comunidade à história de seus antepassados por meio de rituais, música, dança, culinária e práticas religiosas, fortalecendo a autoestima, a resistência cultural e o reconhecimento da contribuição africana na formação do Brasil. Essas dimensões se articulam em atividades escolares, projetos comunitários, rodas de conversa, oficinas culturais e feiras, com participação de professores, líderes comunitários e estudantes, criando espaços físicos e simbólicos, como bibliotecas comunitárias, museus locais e centros culturais, que garantem a transmissão e valorização contínua desses saberes. Tais elementos são incorporados não como “complementos”, mas como estruturas centrais da proposta pedagógica.

Pontuamos ainda, a importância de um currículo contextualizado e situado, para além do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). O CBTC é um documento orientador que visa garantir a qualidade e a equidade da educação pública em Santa Catarina, estabelecendo princípios, objetivos e competências essenciais para o ensino fundamental e médio no estado. A Figura 3 apresenta as capas dos CBTC de 2019 e 2021.

Figura 3 – Capa das edições de 2019 e 2021 do Currículo Base do Território Catarinense



Fonte: Santa Catarina (2019b; 2021b).

O CBTC busca articular o currículo escolar às realidades locais, reconhecendo a diversidade cultural, social e ambiental de Santa Catarina, incluindo comunidades indígenas, quilombolas e outros grupos tradicionais, e propondo uma educação contextualizada e significativa que promova a integração entre saberes científicos, culturais e comunitários. Além de organizar conteúdos, habilidades e competências de forma estruturada, o CBTC serve como referência para municípios e escolas na elaboração de seus currículos, sem impor uniformidade, mas incentivando a autonomia pedagógica e o diálogo com o território, valorizando o conhecimento local, a participação comunitária e a formação integral do estudante, ao mesmo tempo em que assegura padrões educacionais consistentes em todo o estado.

A educação quilombola prevista no CBTC se fundamenta em múltiplas epistemologias que refletem a relação profunda entre os saberes e os territórios em que as comunidades estão inseridas. A Epistemologia do Território evidencia que o conhecimento está intrinsecamente ligado à terra, abrangendo práticas agrícolas, extrativistas e de manejo sustentável, reconhecendo o território não apenas como recurso econômico, mas como espaço de identidade, memória e espiritualidade.

A Epistemologia da Ancestralidade e da Memória reforça a transmissão oral dos saberes por meio de histórias, cantos, rituais e festas, na qual a ancestralidade atua como guia epistemológico, oferecendo princípios, regras e referências para a vida coletiva, como a contação de causos, genealogias e celebrações de datas comunitárias.

A Epistemologia da Comunidade e do Coletivo enfatiza a construção do saber no caminhar coletivo, na troca e cooperação entre membros da comunidade, valorizando o aprendizado prático e a experiência compartilhada, exemplificado em decisões coletivas sobre uso da terra ou organização de atividades comunitárias.

Já a Epistemologia da Resistência e Reexistência evidencia que os conhecimentos são moldados pela luta histórica contra o racismo, a exclusão e o colonialismo, sendo as práticas culturais, histórias e saberes formas de manter viva a identidade quilombola, como na resistência cultural expressa por meio da música, dança, religiosidade e festas tradicionais.

Por fim, a Epistemologia do Cuidado e da Relacionalidade valoriza práticas de cuidado com as pessoas, animais e a natureza, articulando o conhecimento à ética comunitária e à solidariedade, manifestando-se em redes de apoio familiar e comunitário, na partilha de alimentos e remédios naturais, consolidando uma educação que integra saberes, identidade e modos de vida das comunidades quilombolas.

Na UD Quilombola da Toca, a Educação Escolar Quilombola segue os preceitos da Resolução CEE/SC n. 86/2019 (Santa Catarina, 2019a) e da Portaria MEC n. 470/2024 (Brasil, 2024), articulando um currículo situado e contextualizado que emerge diretamente da realidade da comunidade, valorizando seus saberes, atendendo às suas necessidades e promovendo uma educação participativa, crítica e transformadora. Esse currículo evidencia as experiências comunitárias ao integrar saberes, história e práticas culturais, organizando o planejamento de conteúdos e projetos de acordo com as demandas locais.

As aulas são interdisciplinares, integrando diferentes saberes por meio do diálogo entre o conhecimento científico e os saberes ancestrais. O currículo é dinâmico, capaz de incorporar novas experiências e responder a demandas emergentes da comunidade. A centralidade do território e da ancestralidade nos processos formativos quilombolas requer que o currículo vá além da reprodução dos conteúdos formais previstos pelo CBTC. Como afirma Walsh (2009c), é preciso deslocar o eixo da produção de conhecimento e reconhecer que há “saberes outros”.

A matriz curricular da Unidade Descentralizada Quilombola Toca Santa Cruz contempla a disciplina Saberes e Fazeres Regionais, ministrada por Griôs ou lideranças da comunidade. O PPP da UD Quilombola possui uma área específica para os “saberes outros”, conforme segue:

Objetivo dessa área é desenvolver as relações de produção coletiva resgatando e ressignificando os saberes e fazeres ancestrais na perspectiva da subsistência (autonomia de produção). E em sua ementa fortalece e valoriza os conhecimentos ancestrais das comunidades quilombolas, as tecnologias tradicionais e sua história de produção tradicional relacionando o conhecimento teórico-prático com o conceito de Etnodesenvolvimento e Etnosustentabilidade; A área inclui desde o estudo da formação socioespacial e sua influência na produção e modos de vida dos quilombos urbanos e rurais até a análise das condições ambientais de trabalho das diversas atividades desenvolvidas nas comunidades quilombolas, avaliando os possíveis impactos à saúde. Estes conhecimentos serão trabalhados nas suas especificidades potencializando, ressignificando e agregando valor aos saberes tradicionais das comunidades. Dessa maneira, garantindo o desenvolvimento, transformando em meio de sobrevivência e novas oportunidades de renda (Santa Catarina, 2025, p. 26).

A área de Saberes e Fazeres exerce um papel central na pedagogia da educação escolar quilombola ao articular conhecimentos científicos com os saberes ancestrais quilombolas e a cosmovisão africana, enriquecendo o currículo escolar e fortalecendo o sentimento de pertencimento e a construção de identidades afirmativas, ao reconhecer a legitimidade de diferentes formas de conhecimento. Conforme Kabengele Munanga (2004, p. 87), valorizar a cultura africana e afro-brasileira na educação é essencial para visibilizar

populações historicamente marginalizadas e reafirmar o direito à diferença como elemento central da cidadania. Nesse sentido, a disciplina de Saberes e Fazeres atua como mediadora entre teoria e prática, permitindo que os conteúdos desenvolvidos em sala de aula dialoguem com a experiência de vida da comunidade. De modo complementar, Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 45) enfatiza que o diálogo entre epistemologias diversas contribui para uma educação mais democrática, inclusiva e plural; enquanto Sueli Carneiro (2005, p. 49) ressalta que o reconhecimento dos saberes produzidos pelas populações negras constitui uma luta por justiça epistemológica e política, pois “sem o direito à diferença não se assegura o direito à igualdade”. Ao incorporar a palavra dos mais velhos e a experiência comunitária no planejamento curricular, a área de Saberes e Fazeres transforma o espaço escolar em um território de resistência, valorização e reexistência, consolidando a educação quilombola como instrumento de afirmação cultural e emancipação social.

Dessa forma, os temas a serem trabalhados e aprofundados em sala de aula são definidos de maneira coletiva, considerando tanto as demandas e saberes da comunidade quanto os princípios do conhecimento acadêmico, configurando um currículo interdisciplinar e contextualizado.

Uma das especificidades dessa matriz é a articulação entre as áreas do conhecimento, que se concretiza no processo de planejamento semanal, realizado às segundas-feiras quinzenalmente, quando professores, estudantes e membros da comunidade participam ativamente da definição dos temas a serem estudados, os quais emergem das práticas comunitárias, identitárias, coletivas e políticas dos povos quilombolas. Essa construção coletiva não apenas fortalece a apropriação do conhecimento pelos estudantes, mas também constitui um ato de descolonização curricular, alinhado às diretrizes e princípios estabelecidos no PPP da UD Quilombola Toca Santa Cruz, garantindo que a escola seja um espaço de diálogo entre saberes e protagonistas comunitários:

A Proposta da Educação Escolar Quilombola está fundamentada na coletividade, por isto as quatro áreas de conhecimento devem inter-relacionar-se. Portanto, realizar o planejamento quinzenal de forma coletiva é fundamental. Nosso tempo de trabalho será operacionalizado nas segundas, terças, quartas e quintas-feiras. Sendo que o corpo docente, ou seja, as quatro áreas devem estar em constante diálogo, sempre se orientando pelos planejamentos, pelos eixos e princípios, tendo um único tema, onde todas as áreas devem trazer os conhecimentos específicos conforme as fases escolares.

Os professores/as e educadores/as devem estar presentes em sala de aula conjuntamente, pois se o conhecimento deve estar entrelaçado, ele deve ser único.

As Segundas ocorrem a Elaboração dos Planejamentos, terças e quartas - Professoras (res) e Educadoras(es) tempo escola, quinta tempo escola com a intervenção das áreas de conhecimento para a construção do Projeto de Intervenção.

E, nas sextas tempo comunidade. Quartas - Formação – Estudos das questões Quilombolas (Santa Catarina, 2025, p. 7).

O currículo situado parte da compreensão de que o território é também educador.

A metodologia da elaboração dos Projetos de Intervenção na Comunidade constitui em: 1 – Diagnóstico da Comunidade, 2 – Escolha do tema, 3 – Saída de Campo e 4 – Elaboração do Projeto. Esse projeto tem como objetivo ampliar o conhecimento, fazendo um entrelaçamento entre o conhecimento da escola e o conhecimento da comunidade; cumprir com o compromisso do conhecimento adquirido na escola e assim retornar para a comunidade ajudando no desenvolvimento da mesma (Santa Catarina, 2025, p. 7-8).

Isso significa reconhecer que os saberes produzidos nas comunidades como os cultivos da terra, os cantos, os rituais, os modos de curar, as histórias contadas pelos mais velhos e as festas tradicionais são formas legítimas de conhecimento. Esses elementos fazem parte da vida cotidiana e carregam aprendizados profundos que não podem ser ignorados na escola. Assim,

Os Projetos devem partir dos Princípios da Educação Escolar Quilombola: COLETIVIDADE, IDENTIDADE, NATUREZA GERADORA DA VIDA E ORALIDADE, além dos dois Eixos ANCESTRALIDADE E TERRITORIALIDADE. Isto significa que os temas podem ser por exemplo: valorização da cultura negra, cultura Quilombola, formas da produção - de Trabalho -, história da comunidade, comunicação, quem somos, desigualdade entre homens e mulheres, desigualdade racial e tantos outros que podem surgir a partir dos diagnósticos que vocês já fizeram (Santa Catarina, 2025, p. 8).

Ao valorizar os saberes da comunidade, o currículo escolar deixa de reproduzir uma lógica de imposição cultural e passa a assumir um papel de fortalecimento identitário, preservação da memória coletiva e resistência ativa. Esses saberes – que incluem práticas, experiências, tradições e conhecimentos transmitidos ao longo de gerações – tornam-se fundamentais para a construção de uma educação contextualizada e significativa, transformando o currículo em uma verdadeira ferramenta de reexistência, ou seja, de afirmação da vida, da cultura e da dignidade dos povos.

Dessa forma,

Os Projetos possibilitam a nossa contribuição para com as transformações da Comunidade na garantia dos direitos. Os Projetos do Tempo Comunidade permitem que você estudante organize e execute todas as etapas da realização de uma ação:

- 1º) Analisar uma situação;
- 2º) Decidir intervir ou não;
- 3º) Planejar e executar a ação;
- 4º) Avaliá-la e apropriar-se dos seus resultados.

Todo esse processo contribui para o desenvolvimento da comunidade e do desenvolvimento do/a estudante, pois trata-se de uma tarefa que se pensa e se

concretiza em função da realidade em que você e sua comunidade se encontra. É através das pesquisas que se constroem os Projetos. Então vamos juntas/os pensar construir um Projeto de transformação e desenvolvimento para sua comunidade? (Santa Catarina, 2025, p. 8).

Na UD Quilombola Toca/Santa Cruz, o currículo contextualizado se concretiza por meio da valorização da história local, da luta pelo território, das práticas agrícolas tradicionais, das expressões artísticas afro-brasileiras e da religiosidade presente no cotidiano da comunidade, elementos que não são tratados como meros “temas transversais”, mas como núcleo estruturante do projeto político-pedagógico.

O plano de ensino, elaborado pelos educadores quilombolas em estreita colaboração com estudantes, famílias e lideranças comunitárias, integra conteúdos escolares formais aos saberes locais, organizando unidades temáticas que partem das vivências comunitárias, como festas tradicionais, a história da luta pela titulação do território, a culinária ancestral, o artesanato, as danças e o cotidiano das famílias, evidenciando que a participação coletiva é central para a construção de uma educação verdadeiramente enraizada na cultura e nos projetos de vida da comunidade. Segundo o PPP da UD Quilombola Toca Santa Cruz, seus estudantes falam sobre:

[...] como é a comunidade em que vivem, onde ela se localiza, como é a cultura, os costumes, o cotidiano das pessoas, às relações com as pessoas mais velhas na comunidade, os espaços de lazer, como surgiu a sua comunidade, as organizações sociais, as atividades produtivas, enfim, tudo aquilo que faz parte da história do lugar onde você vive (Santa Catarina, 2025, p. 8).

Esse processo é fortalecido pela escuta ativa dos(as) estudantes, das lideranças e dos mestres da cultura local, o que torna o currículo um território de partilha e reexistência. Nesse sentido, é expresso no PPP da UD Quilombola Toca Santa Cruz que:

Os professores e educadores devem atuar de forma integrada em sala de aula, trabalhando juntos para garantir que o conhecimento seja entrelaçado e construído de maneira única e coerente, cada área do conhecimento planeja suas intervenções a partir de um tema comum, promovendo uma educação articulada e contextualizada (Santa Catarina, 2025, p. 7).

O documento também destaca a importância de que os projetos e os planos de ensino sejam elaborados em conformidade com a proposta pedagógica da unidade, respeitando os princípios, os valores e a realidade da comunidade. Destacando as etapas de um plano de ensino como:

A metodologia da elaboração dos Projetos de Intervenção na Comunidade constitui em:

- 1 - Diagnóstico da Comunidade,
- 2 - Escolha do tema,
- 3 - Saída de Campo e
- 4 - Elaboração do Projeto.

Esse projeto tem como objetivo ampliar o conhecimento, fazendo um entrelaçamento entre o conhecimento da escola e o conhecimento da comunidade; cumprir com o compromisso do conhecimento adquirido na escola e assim retornar para a comunidade ajudando no desenvolvimento da mesma. Tempo Comunidade é o período formalmente destinado a estudos orientados, projetos de pesquisa e intervenção comunitária, visitas nas comunidades, entrevistas com os mais velhos e lideranças das comunidades.

Esse projeto inicia com o diagnóstico que é onde os estudantes contam sobre como é a comunidade a partir dos diagnósticos e do olhar para a comunidade, cada estudante escolherá um tema baseado naquilo que gostaria de contribuir ou melhorar na comunidade. (Santa Catarina, 2025, p. 8).

A interdisciplinaridade e a valorização da oralidade constituem princípios centrais nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Unidade Descentralizada Quilombola, onde todo o plano de ensino é construído a partir da escuta ativa da comunidade, respeitando os saberes locais, os modos de viver e as memórias compartilhadas coletivamente. Conforme o PPP da UD Quilombola (Santa Catarina, 2025, p. 8), professoras, professores e educadores devem organizar o calendário de acordo com o desenvolvimento dos projetos dos estudantes e a realidade da comunidade quilombola, garantindo que o ensino dialogue diretamente com a vida e os interesses dos sujeitos.

Ensinar, nesse contexto, exige mais do que a reprodução de conteúdos escolares: envolve narrar experiências vividas, presentes e aspiradas, reconhecendo que os livros didáticos, embora importantes, não abarcam a totalidade dos saberes necessários à formação integral. Nesse sentido, a palavra dos mais velhos, guardiões da memória coletiva e da tradição oral, assume papel central, complementando e enriquecendo o currículo, fortalecendo a identidade cultural e promovendo o sentimento de pertencimento. Como destaca Freire (1996, p. 32), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, compreensão que legitima os conhecimentos ancestrais como parte essencial da prática pedagógica. De modo convergente, Sueli Carneiro (2005, p. 49) enfatiza que a luta por visibilidade dos saberes produzidos pelas populações negras é também uma luta por reconhecimento epistemológico e político, pois “sem o direito à diferença não se assegura o direito à igualdade”, reafirmando a importância da escuta ativa como ferramenta para construção de uma educação quilombola significativa, inclusiva e transformadora.

Ao incorporar a palavra dos mais velhos, dos griôs e das lideranças comunitárias no currículo, a escola se abre ao diálogo intercultural, legitimando formas de conhecimento

historicamente silenciadas e reafirmando a educação como espaço de resistência, valorização e reexistência. Essa perspectiva evidencia que o plano de ensino não se limita ao cumprimento de metas formais, mas se constitui como um instrumento político-pedagógico de afirmação da identidade quilombola, promovendo uma aprendizagem conectada ao território, à memória coletiva e à dignidade do grupo. Ao valorizar o território como espaço pedagógico e reconhecer a cultura local como conteúdo curricular legítimo, a UD Toca Santa Cruz rompe com a lógica hegemônica de escolarização, consolidando uma pedagogia enraizada na vida, na história e nos saberes da própria comunidade.

O plano de ensino funciona como ferramenta concreta para operacionalizar o PPP da UD Quilombola, organizando conteúdos, metodologias e atividades, de modo a assegurar a realização dos objetivos pedagógicos definidos coletivamente. Na UD Quilombola Toca/Santa Cruz, essa operacionalização assume um caráter ainda mais amplo, pois, conforme ressalta Catherine Walsh (2009c), a educação pode ser entendida como um ato de resistência e transforma a escola em espaço de valorização cultural, afirmação identitária e libertação, consolidando a educação quilombola como prática social, política e culturalmente significativa.

Assim, o currículo e o plano de ensino da UD Quilombola Toca/Santa Cruz não apenas colocam o PPP em prática, mas o ampliam, materializando uma proposta educativa viva e insurgente, profundamente conectada aos saberes, valores e sentidos coletivos da comunidade quilombola. O plano de ensino funciona como um instrumento concreto para operacionalizar os princípios do PPP, garantindo que a proposta educativa seja efetivamente vivida no cotidiano escolar. A definição de conteúdo e temas ocorre a partir dos eixos do PPP, articulando saberes quilombolas e científicos e conectando a escola à vida e à cultura local por meio de escolhas realizadas coletivamente com professores, estudantes e lideranças comunitárias.

A avaliação é processual e participativa, considerando tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a participação nos projetos comunitários, tornando o aprendizado significativo e contextualizado. Sob a perspectiva de Catherine Walsh (2009c), a escola se constitui como espaço de resistência e libertação, onde saberes tradicionais dialogam com conhecimentos formais. Assim, o plano de ensino não apenas executa o PPP, mas o amplia, transformando-o em prática educativa viva, insurgente e coletiva, fortalecendo a educação quilombola como espaço de aprendizado, pertencimento, resistência e valorização cultural.

3.4 A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ENSINO E NAS DECISÕES PEDAGÓGICAS

A construção do PPP e do plano de ensino da Unidade Descentralizada Quilombola Toca/Santa Cruz, quando analisada sob uma perspectiva crítica e interpretativa, revela-se não apenas como um procedimento técnico-administrativo, mas também como um campo de disputas simbólicas e políticas em torno do sentido da educação e do lugar da comunidade quilombola na produção do conhecimento.

A participação coletiva de professores, estudantes e lideranças, embora apresentada como elemento estruturante, deve ser compreendida como um movimento de resistência frente à histórica imposição de currículos padronizados e eurocentrados, que tendem a silenciar as epistemologias negras e quilombolas. Nesse contexto, estratégias como o planejamento coletivo, a escolha comunitária de temas, a valorização dos saberes tradicionais e a inserção das narrativas orais e práticas culturais não apenas qualificam o currículo, mas tensionam a lógica hegemônica da escola, deslocando-a de um espaço de mera reprodução para um território de negociação, afirmação identitária e produção de contranarrativas.

Ao transformar o espaço escolar em espaço de pertencimento e resistência, essa participação evidencia que a gestão democrática, prevista nas normativas institucionais, não pode ser reduzida a uma formalidade, mas deve ser compreendida como prática política concreta que redefine as relações de poder no interior da instituição de ensino. A atuação dos agentes quilombolas, as assembleias e as rodas de conversa materializam um modelo educativo que reconhece o território como *locus* de conhecimento e a comunidade como sujeito histórico ativo, e não apenas como público receptor de políticas educacionais. Contudo, essa dinâmica também explicita os limites e contradições do sistema educacional, que, embora avance no reconhecimento legal, ainda opera sob estruturas que tendem a cooptar ou esvaziar práticas emancipadoras.

Assim, a experiência da UD Toca/Santa Cruz aponta para uma pedagogia que se constrói na tensão entre o instituído e o insurgente, em que a educação se firma como prática de reexistência, crítica ao colonialismo epistemológico e comprometida com a construção de projetos coletivos de futuro enraizados na memória, na ancestralidade e na luta quilombola.

[...] realizar o planejamento quinzenal de forma coletiva é fundamental. Nosso tempo de trabalho será operacionalizado nas segundas, terças, quartas e quintas-feiras. Sendo que o corpo docente, ou seja, as quatro áreas devem estar em constante diálogo, sempre se orientando pelos planejamentos, pelos eixos e princípios, tendo um único tema, onde todas as áreas devem trazer os conhecimentos específicos conforme as fases escolares (Santa Catarina, 2025, p. 7).

A proposta de realizar o planejamento quinzenal de forma coletiva na UD Quilombola Toca/Santa Cruz revela, à primeira vista, um avanço significativo em relação aos modelos tradicionais de organização escolar, ao priorizar o diálogo entre as áreas do conhecimento e a construção integrada do currículo em torno de um tema comum. Embora o PPP enfatize a articulação constante entre as quatro áreas do conhecimento (Linguagens/contexto Quilombola, Ciências da Natureza e Matemática/Contexto Quilombola Ciências Humanas Contexto Quilombola) e a organização do trabalho docente em dias específicos, persistem o risco de que essa padronização temporal e temática funcione também como mecanismo de controle e racionalização do tempo pedagógico, aproximando-se de uma lógica produtivista que pode tensionar a liberdade criativa e a organicidade dos processos educativos comunitários.

A elaboração coletiva dos documentos pedagógicos, envolvendo professores, estudantes e membros da comunidade, constitui, sem dúvida, um movimento de resistência ao modelo colonial de escolarização, ao reconhecer a legitimidade dos saberes locais e das experiências territorializadas como fundamento do currículo. No entanto, conforme apontam Walsh (2009c), Mignolo (2009) e Anzaldúa (2009), esse processo deve ser continuamente vigilante para não se tornar uma participação meramente simbólica, em que a comunidade é convocada a integrar um projeto já previamente delimitado por diretrizes oficiais. A ideia de cocriação somente se consolida de forma emancipatória quando a comunidade ocupa não apenas o espaço da consulta, mas o protagonismo decisório, deslocando efetivamente o centro de produção do conhecimento das instâncias hegemônicas para o território quilombola.

Nesse sentido, a UD Toca/Santa Cruz opera em um espaço de tensão permanente entre o instituído e o insurgente. Ao mesmo tempo em que se ancora em dispositivos legais e normativos, busca construir uma pedagogia que se firma como prática política, epistêmica e identitária. A intersectorialidade das áreas, o planejamento coletivo e a escuta ativa se configuram como estratégias que potencializam a reexistência quilombola, desde que não sejam capturadas por uma lógica burocrática que esvazie seu caráter transformador. Assim, a prática pedagógica não pode ser compreendida apenas como organização didática, mas como um ato de reposicionamento histórico, em que a escola se torna espaço de disputa de sentidos, produção de contranarrativas e afirmação de um projeto educativo comprometido com a justiça social, a descolonização do saber e a autonomia política-cultural da comunidade quilombola.

As transformações ficam evidenciados nos projetos como:

1- Livroteca com obras que tratam da identidade e das lutas da população negra do Ministério público de Santa Catarina, que Além da doação dos livros, o projeto promoveu um evento cultural com poesia, roda de conversa com escritoras negras, canto e música, tocada em um orocongo, um instrumento de origem africana.

2- O projeto do Espaço Cultural da Comunidade de Remanescentes do Quilombo Toca Santa Cruz, O espaço coletivo criado representa o registro e valorização da cultura, da história e das tradições de comunidades quilombolas.

3- Laboratório de Urbanismo (LABURB/UFSC) e Laboratório de Projetos da Universidade Federal de Santa Catarina (LabProj/UFSC).

4- O projeto de habitação social, assim, assume a função de garantir direitos, que refletem em mudanças no presente e no futuro que segue sendo construído. Conforme relata Daniela liderança quilombola.

As mudanças são visíveis, principalmente quanto à construção das casas. Muitas das casas foram construídas para descendentes, para a nova geração que havia saído do quilombo, que foram para cidade e muitos deles acabaram retornando para viver lá a partir das construções das moradias, (Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas (FNA, 2024, p. 1).

As iniciativas implementadas na CRQ Toca Santa Cruz revelam avanços concretos, ainda que acompanhados de desafios quanto à sua permanência e consolidação, como por exemplo:

- a) A Livroteca, composta por obras que tratam da identidade e das lutas da população negra doadas pelo Ministério Público de Santa Catarina, demonstra efetivação prática, pois, além do acervo, o projeto promoveu evento cultural com poesia, roda de conversa com escritoras negras, canto e música com orocongo, e mantém oficinas de leitura, formação e empréstimo de livros à comunidade, indo além do registro formal.
- b) O Espaço Cultural da Comunidade, concebido para valorizar a memória, a história e as tradições quilombolas, tem sido efetivamente utilizado em reuniões, eventos e, principalmente, como sala de aula para estudantes quilombolas, configurando-se como um equipamento vivo e articulador da dinâmica comunitária.
- c) O Laburb/UFSC e o LabProj/UFSC contribuem para ações técnicas e acadêmicas que fortalecem o planejamento territorial e cultural, embora a continuidade dessas colaborações dependa de agendas institucionais e disponibilidade de projetos específicos.
- d) O projeto de habitação social, segundo o relato de Daniela, liderança quilombola, também se concretizou, com todas as famílias cadastradas recebendo suas casas, o que reforça a garantia de direitos e a materialização de melhorias que impactam tanto o presente quanto o futuro da comunidade.

Assim, observa-se que grande parte dessas iniciativas ultrapassa o plano discursivo e se efetiva no cotidiano, ainda que sua permanência dependa de continuidade institucional e política.

A abordagem pedagógica desenvolvida nas UD's quilombolas podem ser interpretadas como um movimento de ruptura simbólica e prática com o paradigma tradicional da educação bancária, na medida em que desloca o foco da transmissão mecânica de conteúdo para a construção compartilhada do conhecimento a partir da experiência concreta da comunidade. Ao reconhecer os saberes ancestrais, os modos de vida e as trajetórias históricas de resistência como fundamentos do processo educativo, a escola ressignifica seu papel social, deixando de operar como aparelho de reprodução das narrativas hegemônicas para se constituir em um espaço onde a identidade quilombola é reafirmada, problematizada e fortalecida. Nesse sentido, o processo educativo passa a ser compreendido não apenas como ensino formal, mas como prática de reexistência, na qual memória, território e vivência se articulam na produção de sentidos sobre o mundo e sobre si.

Sob essa perspectiva, o PPP quilombola emerge como um documento que ultrapassa sua função normativa e assume caráter simbólico e político, pois expressa as escolhas, os valores e as lutas da comunidade em torno de seu direito à educação diferenciada. Interpretado como um instrumento de afirmação identitária, o PPP materializa uma concepção de escola que educa para além dos conteúdos curriculares, incorporando saberes corporais, espirituais, territoriais e afetivos como dimensões legítimas do conhecimento. Ao integrar a ancestralidade, os rituais, a oralidade e as memórias dos mais velhos ao cotidiano escolar, o PPP transforma a educação em um processo de construção de pertencimento e consciência crítica, no qual a escola se converte em território de criação coletiva, resistência cultural e projeção de futuros possíveis enraizados na dignidade e na autonomia quilombola.

A trajetória da CRQ Santa Cruz revela a transformação de um território historicamente estigmatizado em espaço de resistência, pertencimento e afirmação identitária. A luta pelo reconhecimento da “Toca” evidencia a preservação de memórias coletivas e práticas ancestrais, demonstrando a capacidade da comunidade de converter marcas de exclusão em fundamentos de dignidade, justiça social e continuidade da vida negra.

No âmbito educativo, esta dissertação contribui para o ensino de História em outras escolas fora do território quilombola, ao mostrar como a incorporação das cosmovisões africanas e da memória coletiva quilombola às práticas pedagógicas fortalecem o protagonismo das comunidades tradicionais, amplia a dimensão crítica do ensino e oferece

caminhos para a superação do racismo estrutural e a valorização de narrativas historicamente silenciadas.

Desde os primeiros movimentos de autodeclaração até os desafios legais de demarcação territorial, a Toca/Santa Cruz manteve resiliência por meio de práticas culturais, vínculos de parentesco e organização social coletiva. Mesmo diante de entraves burocráticos e ameaças externas, a comunidade reafirmou sua coesão, posicionando-se como sujeito coletivo de direito, portadora de um projeto político de reexistência, proteção do território e fortalecimento da vida e identidade.

Nos anos 1970, a comunidade Toca/Santa Cruz enfrentou intensas transformações em sua configuração territorial e social, especialmente com a chegada de famílias brancas atraídas pela fertilidade da terra, o que gerou tensões no uso do espaço e ameaçou práticas tradicionais de vida, pertencimento e produção simbólica da população negra local. Apesar dessas pressões externas, os moradores resistiram, sustentando e fortalecendo sua identidade coletiva quilombola por meio da oralidade, da ancestralidade, da espiritualidade e da ligação sagrada com a terra. A consolidação dessa identidade coletiva se articula ao conceito de quilombismo, formulado por Abdias do Nascimento (1980), que entende os quilombos como formas autônomas de organização política, cultural e espiritual dos povos negros, representando a mais autêntica expressão da resistência negra no Brasil e constituindo-se como territórios de liberdade, solidariedade e afirmação da identidade comunitária.

O território da Toca/Santa Cruz vai muito além de um espaço físico; ele é um lugar simbólico de afetos, memórias e produção de narrativas que desafiam discursos hegemônicos. Como apontam Gonzalez (1988a) e Rufino (2019), em sua proposta de “pedagogias das encruzilhadas”, esse território combina saberes acadêmicos, conhecimentos orais e experiências históricas das comunidades negras, reconhecendo todos como formas legítimas de construção do conhecimento. Na prática, na Comunidade de Santa Cruz, essa resistência se manifesta diariamente por meio de práticas culturais, celebrações, rituais e modos de vida que foram transmitidos e preservados por várias gerações, consolidando a identidade coletiva e fortalecendo os laços sociais.

Nesse processo, destaca-se o protagonismo dos homens e mulheres Griôs, cuja atuação tem sido essencial para a preservação da memória coletiva e a transmissão de saberes ancestrais na Comunidade Quilombola Santa Cruz. As mulheres, em especial, assumiram papel central na afirmação da identidade quilombola durante o processo de reconhecimento oficial entre 2009 e 2012, articulando relatos orais, práticas de cuidado e espiritualidade que reafirmaram o pertencimento ao território e garantiram a continuidade de uma cultura

profundamente enraizada na matriz africana. Os homens, por sua vez, também exercem papel estratégico na liderança comunitária, na organização de projetos coletivos e na manutenção das tradições culturais, fortalecendo a solidariedade e a governança local. Como ressalta Gonzalez (1988a), as mulheres negras são agentes epistêmicas fundamentais na construção das resistências afro-latino-americanas, e o conceito de reexistência, cunhado por Walsh (2009c), permite compreender como a comunidade cria modos de existência a partir de seus próprios referenciais culturais, históricos e espirituais, garantindo a autonomia simbólica e política diante das limitações e exclusões impostas pelas políticas públicas tradicionais.

No ano de 2007, a Fundação Cultural Palmares reconheceu oficialmente o Quilombo de Santa Cruz como uma comunidade remanescente de quilombo, ato que representou um marco simbólico e político fundamental para seus moradores. A certificação reafirmou, em nível federal, a identidade quilombola da comunidade e seu direito coletivo ao território. No entanto, esse reconhecimento não foi suficiente para garantir a segurança jurídica da terra, ainda pendente de titulação definitiva, etapa sob responsabilidade do INCRA. A ausência dessa titulação fragiliza os direitos territoriais da comunidade, mantendo-a vulnerável frente a processos de especulação e ameaças externas. Cada geração da Comunidade Santa Cruz tem contribuído ativamente para a construção de um legado de resistência, preservando a identidade afro-brasileira e transmitindo valores de coletividade, cuidado e ancestralidade.

A compreensão do percurso histórico do Quilombo Santa Cruz, marcado por processos de resistência, territorialidade e afirmação identitária, possibilita analisar os desdobramentos atuais no campo educacional. Esse legado histórico, permeado por lutas contra a exclusão e o apagamento, constitui a base a partir da qual se estrutura o PPP e o plano de ensino da Unidade Descentralizada quilombola Toca Santa Cruz. Assim, ao articular memória, território, ancestralidade e educação, o PPP e os planos de ensino se apresentam como um instrumento de continuidade das lutas quilombolas, ressignificando o lugar de prática educativa como espaço de preservação cultural, promoção da justiça social e consolidação de práticas pedagógicas.

No contexto da UD Quilombola Toca/Santa Cruz, os documentos pedagógicos configuram-se não apenas como instrumentos técnicos de organização escolar, mas como dispositivos políticos que expressam disputas de sentidos sobre currículo, identidade e pertencimento. O PPP, ao ser construído de forma coletiva, assume a função de matriz orientadora da proposta educativa, definindo princípios éticos, diretrizes curriculares e objetivos formativos que dialogam diretamente com a história, a territorialidade e os saberes ancestrais da comunidade quilombola, evidenciando uma concepção de educação

comprometida com a valorização da diferença e com a superação de práticas homogêneas e excludentes.

Em contrapartida, o plano de ensino, embora de natureza mais operacional e individual, materializa no cotidiano escolar as intencionalidades políticas do PPP, revelando como as escolhas pedagógicas dos docentes podem reforçar ou tensionar a efetivação de um ensino contextualizado, crítico e culturalmente significativo. A articulação entre esses documentos, portanto, evidencia a relação dialética entre o nível macro, onde se situam as diretrizes institucionais e normativas, e o nível micro, no qual se concretizam as práticas pedagógicas em sala de aula, possibilitando a construção de um ensino situado que reconhece a comunidade como produtora legítima de conhecimento.

A análise do cotidiano da UD Quilombola Toca/Santa Cruz evidencia como os princípios da Educação Escolar Quilombola se concretizam por meio de um currículo que extrapola a prescrição formal e ancora-se nas experiências históricas, culturais e políticas da comunidade. A centralidade dos saberes locais, da oralidade afro-brasileira e das trajetórias de luta e reexistência revela um movimento de ressignificação do espaço escolar, que deixa de ser mero reprodutor de conteúdos hegemônicos para constituir-se como território de pertencimento, resistência e afirmação de direitos.

Nesse processo, a participação comunitária na elaboração do PPP emerge como elemento estruturante, reforçando a escola como extensão do território quilombola e espaço de disputa simbólica, no qual lideranças, famílias e agentes comunitários assumem papel ativo na definição de rumos pedagógicos e políticos. Todavia, a análise também expõe contradições e limites que tensionam a efetivação plena desse projeto educativo, especialmente no que se refere à escassez de materiais didáticos específicos, inadequações na infraestrutura física, fragilidades na formação continuada dos docentes e restrições no acesso a recursos tecnológicos, fatores que comprometem a implementação de práticas inovadoras e efetivamente contextualizadas. As condições acima descritas evidenciam a necessidade urgente de ações estatais mais consistentes e articuladas, capazes de garantir suporte estrutural e pedagógico coerente com as especificidades das comunidades quilombolas, sob pena de esvaziamento do potencial transformador que essas experiências anunciam.

Ainda assim, a realidade da UD Toca/Santa Cruz demonstra que, mesmo diante das adversidades, a Educação Escolar Quilombola se firma como estratégia de emancipação e reinvenção social, na medida em que reposiciona a comunidade como sujeito histórico e político do próprio processo formativo. O ensino de Ciências Humanas, quando fundamentado nas memórias coletivas, nas cosmovisões africanas e na ancestralidade

quilombola, amplia a consciência crítica dos sujeitos, fortalece identidades e contribui para a construção de práticas orientadas pela autonomia e pela justiça social, constituindo-se como ferramenta de enfrentamento ao racismo estrutural e de valorização de narrativas historicamente silenciadas.

Assim, a experiência da Comunidade Quilombola Santa Cruz reafirma que a Educação Escolar Quilombola não se reduz a uma política compensatória, mas se inscreve como projeto civilizatório de futuro, sustentado na esperança, na resistência e na continuidade da vida negra, que persiste e reinventa-se diante das tentativas históricas de apagamento e marginalização.

3.5 ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UD TOCA SANTA CRUZ

O ensino de história no Brasil tem se configurado como um espaço de disputas políticas e pedagógicas, marcado por diferentes projetos de nação e de sociedade. Desde o período imperial, a disciplina foi estruturada com o objetivo de consolidar uma identidade nacional, centrada na exaltação de heróis, feitos militares e na manutenção da ordem estabelecida (Bittencourt, 2004). Nesse sentido, a história no espaço escolar esteve, por muito tempo, voltada para uma narrativa oficial, que privilegiava as elites e silenciava a participação de povos indígenas, africanos escravizados e das camadas populares.

No decorrer do século XX, o ensino de história assumiu novas funções. Durante a República Velha, predominou uma perspectiva cívica e patriótica, que visava formar cidadãos comprometidos com o fortalecimento do Estado (Fonseca, 1993). Já no período da ditadura civil-militar (1964–1985), o ensino esteve condicionado à lógica do regime, promovendo uma visão nacionalista e centralizadora, muitas vezes desprovida de problematizações sociais (Napolitano, 2014).

Com a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, o ensino de História passou a incorporar princípios ligados à cidadania crítica, aos direitos humanos e à valorização da diversidade cultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) reforçou a necessidade de uma educação plural, e as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 representaram um avanço fundamental, ao tornarem obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares. Essas legislações visam combater o racismo estrutural e reconhecer a importância dos grupos historicamente marginalizados na construção do Brasil (Gomes, 2012 a).

Na contemporaneidade, o ensino de História é compreendido como prática pedagógica que vai além da simples transmissão de conteúdos, buscando desenvolver competências críticas e reflexivas nos estudantes. Mais do que decorar datas e fatos, espera-se que o discente compreenda as múltiplas vozes, memórias e identidades que compõem a sociedade brasileira, situando-se de forma ativa frente aos desafios sociais, políticos e culturais do presente (Monteiro, 2021).

Desde o século XIX, a história ensinada em Santa Catarina é marcada pela exaltação do imigrante europeu como símbolo de progresso, trabalho e civilização. Os colonizadores alemães e italianos foram apresentados como protagonistas da formação regional, reforçando um imaginário coletivo que associava o estado à “Europa no Brasil” (Flores, 2007).

Esse processo contribuiu para o apagamento da presença das populações negras, escravizadas desde o período colonial, que foram sistematicamente omitidas dos currículos escolares. Mesmo após a abolição, sua memória foi silenciada, e as comunidades quilombolas permaneceram ausentes dos manuais didáticos e da historiografia oficial (Mamigonian, 2001).

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a educação passou a ser compreendida como espaço de formação cidadã e respeito à diversidade. Em Santa Catarina, essa mudança se refletiu em debates sobre a necessidade de revisões curriculares, buscando romper com a tradição de uma história escolar homogênea e excludente.

A promulgação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 representou um marco importante, pois obrigou as escolas a incluírem conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Para o contexto catarinense, isso significou o reconhecimento da relevância de comunidades quilombolas, como a de Santa Cruz (Paulo Lopes), Morro do Fortunato e Aldeia (Garopaba), entre outras microrregiões como: Grande Florianópolis; Norte Catarinense; Oeste Catarinense; Serrana; e Sul Catarinense do Estado, como sujeitos históricos fundamentais na construção da identidade do estado (Gomes, 2012d).

As universidades públicas desempenham papel central no fortalecimento de novas perspectivas para o ensino de História em Santa Catarina. A UFSC, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e, mais recentemente, em 2009, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), vêm desenvolvendo pesquisas e projetos de extensão que buscam valorizar a memória e a cultura de grupos historicamente marginalizados, além de oferecer formações continuadas para professores da educação básica (Dalcastagnè, 2018).

Nesse contexto, a UFSC e a UDESC oferecem o ProfHistória, um programa de pós-graduação *stricto sensu* em ensino de História que objetiva proporcionar formação continuada

a professores e professoras de História que atuam na educação básica, oferecendo subsídios teóricos e práticos, por meio de diferentes possibilidades de pesquisas em espaços escolares e não escolares, observando os desafios educacionais contemporâneos, com capacidade crítica, criativa e transformadora no cotidiano de sua atuação profissional.

Da mesma forma, o curso de Licenciatura em Educação do Campo e o curso de Licenciatura em Educação Quilombola da UFSC visam a formação de profissionais para a educação básica no meio rural, integrando experiências práticas e formação acadêmica. Tais cursos destinam-se a educadores de escolas públicas e a jovens e adultos que atuam em comunidades camponesas e quilombolas, destacando-se como iniciativas estratégicas para a construção de uma educação mais inclusiva e contextualizada, fortalecendo saberes locais e práticas pedagógicas que dialogam com as realidades das comunidades atendidas.

Essas iniciativas têm promovido materiais didáticos e metodologias inovadoras, incentivando um ensino de História que vá além da narração de fatos e estimule reflexões sobre identidade, memória e direitos humanos. Ao mesmo tempo, a valorização de comunidades quilombolas e indígenas, a produção acadêmica regional e a atuação de movimentos sociais fortalecem a pluralidade cultural como base da cidadania democrática.

O ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas na educação escolar quilombola precisa justamente enfrentar as questões levantadas por Alison Antonio Paim (2021), ao evidenciar como grupos subalternizados foram invisibilizados nos discursos oficiais e nos livros didáticos. Para as comunidades quilombolas, esse desafio é ainda mais urgente, pois suas memórias e experiências, marcadas pela resistência, têm sido historicamente silenciadas.

Ao valorizar narrativas dos integrantes da comunidade, a Unidade Descentralizada quilombola se torna espaço de reexistência, de afirmação identitária e de reconstrução de uma história plural, que reconhece os sujeitos negros não apenas como vítimas da escravidão, mas como protagonistas da formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, narrar o que foi silenciado é um gesto político e pedagógico fundamental para romper com a lógica colonial e possibilitar um ensino de História mais justo, inclusivo e emancipador. O ensino de História é assim problematizado por Paim:

Quantos grupos subalternizados foram apagados dos livros de História acadêmicos e escolares, quantas histórias e memórias contra-hegemônicas foram marginalizadas de nosso discurso historiográfico oficial e/ou escolarizado? A quem dizem respeito tais memórias e histórias silenciadas? A quem interessa silenciá-las? Por que não narrá-las? Quantas assimetrias epistemológicas os grupos indígenas e afrodescendentes sofreram e sofrem quando suas histórias e memórias são relatadas

apenas de forma complementar ou em anexos aos capítulos dos livros didáticos que tratam de escravização e do epistemicídio de indígenas na América Latina pré-colonial? Onde estão ancoradas as memórias dos povos indígenas hoje em dia? Por que na história da luta pela terra nos livros de História do Brasil pouco se constrói a partir dos indígenas e de suas resistências, assim como dos camponeses? Por que os heróis negros ou indígenas ainda causam estranhamento à maioria dos brasileiros? Por que até hoje a maioria da população brasileira que estudou história nos bancos escolares não se envolve nas lutas e resistências indígenas enxergando-os como os primeiros donos das terras tupiniquins? [...] (Paim, 2021, p. 2-3).

Na Unidade Descentralizada Quilombola Toca Santa Cruz, o ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas representa um campo de construção de saberes que valoriza a memória, a cultura e as lutas das comunidades remanescentes de quilombos. Essa prática educativa ultrapassa o caráter meramente transmissivo do conhecimento e assume uma perspectiva de resistência cultural, contribuindo para o fortalecimento identitário e a promoção da equidade racial no contexto escolar.

Nesse sentido, a área do conhecimento de Ciências Humanas que congregam as especificidades da História, Geografia, Sociologia e Filosofia busca compreender, junto com os remanescentes de quilombos, os processos históricos que moldam a identidade dessas comunidades, as conexões com o continente africano e os marcos culturais de seus territórios, além das relações de poder que estruturam conflitos locais e regionais, perpetuando opressões. A atuação das Ciências Humanas, portanto, não se limita à análise histórica, mas também desenvolve a capacidade crítica de leitura das realidades africanas e afro-brasileiras, promovendo reflexões que fortalecem a cidadania, a resistência cultural e a construção de uma educação emancipadora.

Para compreender de forma aprofundada a realidade da comunidade quilombola e a construção de saberes a partir de suas experiências, o plano de ensino da Educação Escolar Quilombola organiza seus conteúdos em áreas específicas. Entre elas, a Área de Ciências Humanas ocupa papel central, pois oferece aos estudantes e professores ferramentas para analisar a história, desse território. Essa abordagem busca integrar a memória, a cultura e a identidade quilombola à reflexão crítica sobre as relações de poder e os processos históricos que moldam a comunidade, promovendo uma educação que valoriza a ancestralidade e fortalece a cidadania.

A área do conhecimento de Ciências Humanas na Unidade Descentralizada Quilombola Toca Santa Cruz constitui-se como um campo que contribui para a compreensão crítica das múltiplas dimensões históricas, culturais e sociais que conformam a identidade da comunidade quilombola. Reunindo os saberes da História, Geografia, Sociologia e Filosofia, essa área de conhecimento busca promover uma reflexão aprofundada acerca dos processos

de formação identitária, das dinâmicas territoriais e das relações de poder que atravessam a experiência dos remanescentes de quilombo. Tal perspectiva assume relevância na medida em que integra o conhecimento científico às práticas socioculturais locais, possibilitando a construção de metodologias interdisciplinares que Articulam Oralidade, Ancestralidade, Mulher Quilombola, Cultura Afro-Brasileira, Territorialidade, Saberes Locais e Tecnologias Autossustentáveis.

A proposta curricular da Área do conhecimento de Ciências Humanas na Unidade Descentralizada Quilombola Toca Santa Cruz não se limita à transmissão de conteúdos, mas se orienta pelo compromisso de valorizar saberes tradicionais, fomentar a consciência crítica e fortalecer as lutas históricas da comunidade em sua relação com os contextos regionais, nacionais e globais. Para tal,

O objetivo dessa área é compreender junto com os remanescentes de quilombo o processo histórico e geográfico de identidade nas relações com o continente africano compreendendo os marcos culturais do território e as relações de poder que estruturam os conflitos existentes nas sociedades locais, regionais, que se manifestam perpetuando a opressão nas comunidades quilombolas. É papel também das ciências humanas desenvolver e potencializar a leitura crítica das realidades históricas africanas e afro-brasileiras (Santa Catarina, 2025, p. 27).

O objetivo se traduz na ementa da disciplina, destacando os conteúdos a serem ministrados:

A ementa apresentada é de extrema importância para o planejamento das aulas de História na Educação Escolar Quilombola, pois oferece um referencial estruturante que articula o ensino ao contexto histórico, cultural e social das comunidades. Ao abordar os elementos básicos dos territórios quilombolas e suas relações interétnicas com o continente africano, ela possibilita que os professores contextualizem a história local dentro de processos regionais, nacionais e globais, favorecendo a compreensão das transformações sociais e geográficas ao longo do tempo (Santa Catarina, 2025, p. 27).

Os trechos supracitados evidenciam que o PPP da Unidade Descentralizada Quilombola orienta a Educação Escolar Quilombola a partir de uma compreensão integrada entre história, território e identidade, ao reconhecer os vínculos das comunidades com o continente africano e os marcos culturais que estruturam suas práticas sociais. Ao enfatizar o papel do ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas na construção de uma leitura crítica das realidades africanas e afro-brasileiras, o documento reafirma a escola como espaço privilegiado de problematização das relações de poder que historicamente sustentam as desigualdades e a marginalização das populações quilombolas. Nesse cenário, a ementa da disciplina de Ciências Humanas assume caráter estruturante para o planejamento pedagógico,

na medida em que possibilita a articulação entre os saberes locais e os processos históricos mais amplos, favorecendo práticas educativas contextualizadas, comprometidas com a valorização da memória coletiva e com o fortalecimento da identidade quilombola.

Ademais, o debate em torno da valorização das memórias e narrativas de grupos historicamente silenciados revela-se central no campo das Ciências Humanas e, de modo particular, na Educação Escolar Quilombola, uma vez que a disputa pela memória não se limita ao passado, mas constitui um embate contínuo no presente. Trata-se de um processo atravessado por relações de poder que buscam hierarquizar saberes e invisibilizar determinados sujeitos sociais, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento, a escuta e a legitimação das experiências quilombolas como parte constitutiva da história brasileira.

Conforme afirmam os pesquisadores Alison Paim e Helena Araújo (2021) é necessário escutar as vozes que narram:

Histórias e memórias que contemplem esses grupos subalternizados, que foram durante séculos esquecidos, invisibilizados, explorados e expropriados pelo poder do colonizador e depois no caso brasileiro pelos poderes das elites imperiais, republicanas e atuais onde ainda presenciamos tal embate. Mais do que nunca na nossa sociedade, as guerras de histórias e memórias estão em evidência. (Paim; Araújo, 2021, p. 6).

A citação de Paim e Araújo (2021) evidencia que a produção das histórias e memórias dos grupos subalternizados está intrinsecamente ligada às relações históricas de dominação instauradas pelo processo colonial e posteriormente reproduzidas pelas elites brasileiras, tanto no período imperial quanto no republicano. Ao destacar que esses sujeitos foram sistematicamente invisibilizados, explorados e expropriados, os autores chamam atenção para o caráter político da memória, compreendida não como simples registro do passado, mas como espaço de disputa permanente no presente. As chamadas “guerras de histórias e memórias” revelam que a narrativa histórica permanece tensionada por interesses que buscam legitimar determinadas versões em detrimento de outras, reforçando silenciamentos e apagamentos simbólicos que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e raciais.

Nesse contexto, estabelece-se um diálogo direto entre a reflexão dos autores referidos acima e o texto da ementa da disciplina de História da Unidade Descentralizada Quilombola Toca Santa Cruz, a qual se propõe a romper com a narrativa hegemônica ao integrar as histórias e memórias silenciadas dos povos quilombolas. Ao reconhecer o território

quilombola como espaço de memória, resistência e produção cultural, a ementa possibilita a construção de um ensino de Ciências Humanas comprometido com a valorização das experiências comunitárias e com a articulação entre conhecimento escolar e realidade vivida. Dessa forma, ao incluir as vozes historicamente marginalizadas no processo pedagógico, contribui-se para desconstruir a lógica de exclusão denunciada por Paim e Araújo (2021), reafirmando a educação como ferramenta fundamental na ressignificação da memória, no fortalecimento identitário e na promoção de uma história – mesmo integrando o componente Ciências Humanas – plural, crítica e socialmente comprometida.

Assim, ao mesmo tempo em que a ementa oferece um referencial estruturante para o planejamento docente, ela também se coloca como instrumento político e pedagógico nas “guerras de histórias e memórias” mencionadas por Paim e Araújo (2021), pois possibilita que os quilombolas se reconheçam como protagonistas de sua própria história. Dessa forma, a educação escolar quilombola assume o papel de ressignificar o passado, valorizar a identidade cultural e fortalecer a luta por justiça histórica e social.

As histórias e memórias dos grupos subalternizados carregam marcas profundas de esquecimento, invisibilização, exploração e expropriação, frutos do poder colonizador e, no caso brasileiro, perpetuados pelas elites imperiais, republicanas e ainda hoje presentes nas estruturas sociais. Esses silenciamentos não se deram por acaso, mas fazem parte de um projeto histórico de manutenção de privilégios e de apagamento das vozes que resistem. No entanto, tais memórias persistem como sementes de resistência, guardadas nas práticas culturais, nos territórios, nas lutas por reconhecimento e dignidade.

Vivemos um tempo em que as chamadas guerras de histórias e memórias se intensificam, revelando não apenas disputas acadêmicas, mas também embates políticos e sociais. Mais do que nunca, torna-se urgente reconstituir essas memórias como parte do patrimônio coletivo, não apenas para reparar injustiças históricas, mas também para afirmar novos horizontes de existência. Nesse processo, as comunidades subalternizadas deixam de ser vistas como objetos da história e passam a ser reconhecidas como sujeitos históricos ativos, capazes de reivindicar sua centralidade na construção do presente e na projeção de futuros mais justos e inclusivos. Conforme descreve o historiador Joel Rufino dos Santos,

O negro no Brasil foi, antes de tudo, um organizador – quilombos, caixas de alforrias, irmandades, confrarias, corporações, sociedades secretas, comunidades de terreiro, folias, entidades carnavalescas, imprensa antirracista, centros de pesquisa, clubes de recreação, entre outros. Entidades de negros (apesar de acusadas de “racismo pelo avesso”) resultaram quase de um instinto de defesa contra a coisificação e o dilaceramento da personalidade do ex-escravo. [...] Esses grupos

negros organizados proliferaram nos anos pós-abolição. Aqui, mais uma vez cabe perguntar-se: Como foi em minha região? Em meu estado ou minha cidade? (Santos, 2016, p. 40-41).

A reflexão de Joel Rufino dos Santos rompe com a imagem historicamente construída do sujeito negro como passivo na formação social brasileira, ao evidenciar seu papel ativo como organizador de estratégias coletivas de resistência, sociabilidade e afirmação identitária. Ao enumerar diversas formas de organização, como quilombos, irmandades, confrarias, entidades culturais, imprensa antirracista, clubes recreativos e centros de pesquisa, o autor demonstra que tais iniciativas não se configuraram como respostas pontuais ou espontâneas, mas como expressões de um projeto contínuo de sobrevivência, reconstrução da dignidade e enfrentamento à coisificação e desumanização impostas pelo regime escravocrata e perpetuadas pelo racismo estrutural no período pós-Abolição. A acusação de “racismo pelo avesso”, mencionada por Santos (2016), revela a persistência de narrativas hegemônicas que buscam deslegitimar a auto-organização negra, ignorando seu caráter defensivo, político e emancipatório frente às históricas práticas de exclusão.

Ao provocar o leitor com o questionamento sobre como esses processos se manifestaram em sua própria região ou cidade, o autor desloca a análise do plano macro para a dimensão da história local, estimulando uma leitura crítica, situada e contextualizada das experiências negras. Essa perspectiva dialoga diretamente com a Educação Escolar Quilombola, ao reforçar a importância de reconhecer as formas locais de organização e resistência como elementos constitutivos do currículo e das práticas pedagógicas. Assim, a citação evidencia a centralidade da organização coletiva negra como estratégia de enfrentamento às desigualdades, revelando que a luta ultrapassou o campo material e alcançou também as esferas simbólica, cultural e política, contribuindo para a reafirmação da identidade, da memória e da ancestralidade. Desse modo, reafirma-se a necessidade de uma abordagem histórica que valorize a agência dos sujeitos negros e contribua para a desconstrução de narrativas hegemonicamente eurocentradas, promovendo uma educação comprometida com as lutas históricas das comunidades quilombolas.

Na região da Comunidade Quilombola Santa Cruz, a valorização dos griôs assume papel central para compreender “como foi em minha região?”, questão levantada ao destacar a necessidade de olhar para as experiências locais. Os griôs, enquanto guardiões da memória coletiva, transmitem oralmente saberes, histórias e práticas ancestrais que constituem a base da identidade quilombola. Suas narrativas não apenas preservam a memória dos antepassados,

mas também fortalecem os vínculos comunitários, atualizando tradições que resistem ao apagamento histórico.

O termo griôs possui múltiplos sentidos, que variam de acordo com o contexto cultural e histórico em que é empregado. Conforme explica Abdias do Nascimento (2006), essa noção remete à tradição africana dos guardiões da memória e narradores orais, responsáveis por preservar e transmitir saberes coletivos. No Brasil, entretanto, o conceito foi ressignificado, associando-se aos mestres populares e lideranças comunitárias que mantêm vivas as práticas de resistência, a oralidade e a ancestralidade afro-brasileira.

Celso Sisto Silva, em seu artigo *Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil*, expressa o seguinte:

Os griôs, os condutores do rito do ouvir, ver, imaginar e participar, são os artesãos da palavra. São os que trabalham a palavra, burilam, dão forma, possuem essa especialidade de transformar a palavra em objeto artístico. Há registros da atuação desses artistas desde o século XIV, onde já atuavam no Império Mali. São eles os mantenedores da tradição oral africana, nos últimos setecentos anos, sem dúvida. De fato, a arte verbal dos griôs é tão antiga quanto a mais antiga das cidades da África Ocidental e as pesquisas arqueológicas podem nos fazer crer que tal arte já era mesmo praticada, na África, antes de Cristo. Uma das coisas mais marcantes da atuação de um griô é a possibilidade de reconstruir o passado. Uma definição rápida para o termo certamente diz que os griôs são uma espécie de historiador africano ou um contador de histórias de vilarejo. É esta, sem dúvida, uma definição parcial. Talvez mesmo injusta. Um verdadeiro griô é muito mais que isso! São muitas as teorias para explicar a origem do termo griô. A mais frequente é a que associa griô à palavra francesa *guiriot*, que lhe é anterior. Seu uso aparece pela primeira vez por volta de 1637 (Silva, 2013, p. 3).

A citação de Silva (2013) atribui centralidade aos griôs como sujeitos históricos e culturais indispensáveis à preservação e à reconstrução da memória africana, rompendo com visões reducionistas que os limitam à condição de meros contadores de histórias. Ao defini-los como “artesãos da palavra”, o autor explicita a sofisticação de sua atuação, marcada pela capacidade de transformar a oralidade em patrimônio simbólico, estético e político, reafirmando-os como guardiões da tradição oral e da história coletiva. A possibilidade de “reconstruir o passado”, atribuída aos griôs, evidencia que sua prática ultrapassa o campo do entretenimento ou da simples narrativa popular, situando-se no âmbito da produção de conhecimento, da transmissão intergeracional de saberes e da manutenção da memória ancestral, em contraposição às formas eurocentradas de registro histórico baseadas exclusivamente na escrita.

Ao articular essa concepção com o PPP e os planos de ensino de Ciências Humanas, amplia-se o significado dos griôs no contexto da Educação Escolar Quilombola,

compreendendo-os como mediadores culturais fundamentais na conexão entre passado, presente e ancestralidade por meio da memória viva. Sua inserção no currículo não se reduz a uma estratégia didática pontual, mas se configura como uma prática pedagógica crítica que valoriza os saberes tradicionais e contribui para a ressignificação do ensino de História. Ao possibilitar que os estudantes reconheçam suas trajetórias a partir das narrativas de seus próprios ancestrais, fortalece-se a identidade quilombola e consolida-se a escola como espaço de resistência cultural, afirmação étnico-racial e valorização das epistemologias historicamente silenciadas.

Além da área de Ciências Humanas, existe no PPP da UD Santa Cruz outra área que congrega os conhecimentos históricos: a área de Saberes e Fazeres. Ela ocupa um espaço estratégico na formação escolar quilombola, pois reconhece a centralidade das práticas comunitárias na construção da autonomia e da identidade coletiva. Ao valorizar os conhecimentos transmitidos entre gerações, essa área fortalece a memória ancestral e reafirma a importância das experiências práticas no processo educativo. Nesse sentido, a proposta orienta-se para o desenvolvimento das relações de produção coletiva, ressignificando os saberes e fazeres ancestrais na perspectiva da subsistência (autonomia de produção). Nesse sentido, a proposta orienta-se para o desenvolvimento das relações de produção coletiva, conforme expresso a seguir:

A área de Saberes e Fazeres fortalece e valoriza os conhecimentos ancestrais das comunidades quilombolas, as tecnologias tradicionais e sua história de produção tradicional relacionando o conhecimento teórico-prático com o conceito de Etnodesenvolvimento e Etnosustentabilidade; A área inclui desde o estudo da formação socioespacial e sua influência na produção e modos de vida dos quilombos urbanos e rurais até a análise das condições ambientais de trabalho das diversas atividades desenvolvidas nas comunidades quilombolas, avaliando os possíveis impactos à saúde. Estes conhecimentos serão trabalhados nas suas especificidades potencializando, ressignificando e agregando valor aos saberes tradicionais das comunidades. Dessa maneira, garantindo o desenvolvimento, transformando em meio de sobrevivência e novas oportunidades de renda. Do ponto de vista pedagógico, o ensino de História em contextos quilombolas deve adotar uma abordagem decolonial, que questione a narrativa histórica dominante e reconheça as trajetórias de resistência das populações negras. Gomes (2012), destaca que a decolonialidade implica a construção de um currículo que dialogue com a ancestralidade africana e com as experiências históricas das comunidades quilombolas, rompendo com a lógica excludente e homogênea da educação tradicional. (Santa Catarina, 2025, p. 26).

O trecho do PPP da Unidade Descentralizada Quilombola evidencia uma concepção de educação que ultrapassa os limites da escolarização tradicional ao articular os “Saberes e Fazeres” como eixo estruturante de uma proposta pedagógica voltada para a valorização da ancestralidade, da autonomia produtiva e da sustentabilidade comunitária. Ao destacar o

desenvolvimento das relações de produção coletiva e a recuperação e registro dos saberes ancestrais na perspectiva da subsistência, o documento reafirma o protagonismo das comunidades quilombolas na construção de formas próprias de existência e resistência, rompendo com modelos educativos que historicamente desconsideraram seus modos de vida, conhecimentos e práticas culturais. A referência ao etnodesenvolvimento e à etnosustentabilidade aponta para uma compreensão ampliada de desenvolvimento, não restrita à lógica mercadológica, mas ancorada nas territorialidades, nas tecnologias tradicionais e nas formas históricas de organização social desses grupos.

Nesse sentido, a articulação entre saberes teórico-práticos e o estudo da formação socioespacial dos quilombos revela uma proposta pedagógica comprometida com a leitura crítica do território como espaço de produção de vida, memória e identidade. A inclusão da análise das condições ambientais de trabalho e dos impactos à saúde demonstra uma abordagem que integra dimensões sociais, econômicas e ambientais, reforçando o caráter emancipatório da educação quilombola, ao mesmo tempo em que potencializa a ressignificação dos saberes tradicionais enquanto instrumentos de fortalecimento identitário e geração de renda. Esse processo evidencia que o conhecimento não é concebido como algo externo à comunidade, mas como resultado de práticas históricas coletivas que merecem reconhecimento e valorização.

Ao dialogar com Gomes (2012c), o texto reafirma a necessidade de uma abordagem pedagógica no ensino de Saberes e Fazeres, que questione as narrativas hegemônicas e reconheça as trajetórias de resistência das populações negras como centrais na construção do currículo. A decolonialidade, nesse contexto, não se apresenta apenas como uma opção metodológica, mas como uma postura política e epistemológica que tensiona a lógica excludente da educação tradicional e propõe a valorização das experiências quilombolas como fundamento do processo educativo. Assim, o PPP se configura como instrumento de afirmação cultural e política, ao propor uma prática pedagógica comprometida com a autonomia, a dignidade e a continuidade histórica das comunidades quilombolas, contribuindo para a construção de uma educação crítica, contextualizada e socialmente transformadora.

A interdisciplinaridade presente no PPP e no Plano de ensino na área de Ciências Humanas, que articula História, Geografia, Sociologia e Filosofia, é fundamental para compreender a complexidade da realidade da Comunidade Santa Cruz em Paulo Lopes. Essa integração de saberes permite construir uma leitura crítica sobre os processos históricos, sociais e culturais que estruturam a vida da comunidade, colocando em diálogo conhecimentos científicos e saberes ancestrais.

Mais do que uma soma de disciplinas, a interdisciplinaridade se constitui como um movimento de encontro e de complementaridade, no qual cada Área de Ensino – em nossa análise Ciências Humanas e Saberes e Fazer – contribui com perspectivas próprias para a compreensão do território, da identidade e das relações de poder que marcam a experiência quilombola na Toca Santa Cruz.

Além disso, a relação entre a área de Ciências Humanas e a área de Saberes e Fazer potencializa ainda mais esse processo. Enquanto as Ciências Humanas oferecem os instrumentos de análise crítica dos processos históricos, sociais e territoriais, os Saberes e Fazer revitalizam e ressignificam práticas ancestrais relacionadas à subsistência, à sustentabilidade e à produção coletiva. Essa interação permite compreender que teoria e prática não se separam: ambas se complementam no fortalecimento da autonomia comunitária e na construção de alternativas de desenvolvimento baseadas no etnodesenvolvimento e na etnosustentabilidade.

Como exemplo, destacamos a construção da cartilha *Pessoas e plantas na comunidade quilombola: Santa Cruz*, Resultado do projeto de pesquisa desenvolvido pela pesquisadora Sofia Zank (2017), em articulação com as atividades da Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz evidenciando a profunda relação existente entre os moradores e a biodiversidade local. Essa conexão se expressa no uso de espécies vegetais para fins medicinais, alimentícios e culturais, bem como na transmissão de conhecimentos tradicionais associados ao manejo das plantas. Por meio de um processo contínuo de intercâmbio de saberes, a comunidade reafirma práticas ancestrais e fortalece a preservação de sua identidade, revelando a importância do território como espaço de memória, resistência e produção de conhecimento. A elaboração da cartilha não se restringe ao registro escrito de conhecimentos, mas representa a valorização da memória coletiva e das práticas de cura transmitidas de geração em geração. Nesse processo, o reconhecimento do uso das plantas medicinais assume papel relevante na promoção da saúde comunitária e na reafirmação da identidade cultural.

Paralelamente, a preservação dos cursos de água revela-se como ação educativa e política, pois está diretamente ligada à manutenção da vida, à sustentabilidade e à continuidade das práticas agrícolas e cotidianas da comunidade. A defesa e o cuidado com as nascentes e riachos reafirmam a relação de pertencimento e de responsabilidade com o território.

A oficina de prática do “Bambocá”, espaço coletivo criado no território da comunidade renascente de Quilombos Toca Santa Cruz, configura-se como uma iniciativa que

articula saberes locais e parcerias institucionais. Sua construção foi realizada por meio de técnicas de bioconstrução e do uso do bambu, envolvendo um trabalho colaborativo desenvolvido em regime de mutirão. Essa dinâmica evidencia a valorização do fazer comunitário e a integração entre diferentes atores sociais. Desde sua implementação, o Bambocá passou a funcionar como um espaço cultural e de sala de aula voltado à promoção de atividades coletivas e ao fortalecimento das práticas comunitárias. Trata-se de um espaço de troca intergeracional, no qual os mais velhos transmitem ensinamentos e experiências, garantindo que o patrimônio imaterial seja preservado e reinventado pelas novas gerações.

Assim, essas ações se integram como práticas pedagógicas de resistência, articulando memória, identidade e sustentabilidade, e reafirmando o protagonismo das comunidades quilombolas na construção de uma educação que respeita e fortalece seus modos próprios de existir.

Dessa forma, a interdisciplinaridade na área do conhecimento de Ciências Humanas, quando articulada com os Saberes e Fazeres, transcende o espaço acadêmico e afirma-se como prática política e pedagógica. Ela possibilita que as comunidades quilombolas interpretem sua realidade, resistam às estruturas de opressão e construam caminhos de reexistência. Nesse processo, o território não é apenas um espaço físico, mas um lugar de memória, de identidade e de luta, e a educação se transforma um instrumento em afirmação de dignidade e emancipação.

De maneira legítima, o PPP e o plano de ensino da Unidade Descentralizada Quilombola Toca Santa Cruz são organizados por áreas do conhecimento, valorizando a interdisciplinaridade. Essa proposta busca abrir espaço para identificar fissuras nos modelos tradicionais de ensino e, assim, construir novas metodologias de aprendizagem, conforme destacam Paim e Araújo (2021):

Tais narrativas hegemônicas, que excluem valores, saberes e fazeres, terminam por ser legitimadas na escola. Tendo em vista que quando a escola simplesmente reproduz os currículos oficiais, ela não cria memórias, não constrói histórias contra hegemônicas, então, ela continua permitindo que as minorias identitárias não se reconheçam nos currículos oficiais escolares. Daí a importância de usarmos o que Catherine Walsh (2017) chama de brechas/grietas decoloniais, ou seja, aproveitar onde está craquelado, onde há fissuras, onde há possibilidades de entrada, de insurgir o novo, o contra hegemônico (Paim; Araújo, 2021 p. 8).

O PPP e o plano de ensino da UD Quilombola Toca Santa Cruz procuram assumir uma proposta pedagógica que rompe, ao menos em sua concepção, com a lógica fragmentada e conteudista dos modelos tradicionais de ensino, ao valorizar a interdisciplinaridade e a

organização por áreas do conhecimento. Tal perspectiva revela uma tentativa de tensionar as estruturas curriculares hegemônicas, abrindo espaço para a construção de metodologias que dialoguem com as especificidades socioculturais da comunidade quilombola. Conforme apontam Paim e Araújo (2021), essas “fissuras” nos modelos tradicionais representam possibilidades concretas de reconfiguração do ensino, permitindo a emergência de práticas pedagógicas contra-hegemônicas que valorizem saberes historicamente silenciados.

Nesse sentido, o PPP problematiza de forma crítica a reprodução acrítica dos currículos oficiais pela escola, evidenciando que tal prática contribui para a legitimação de narrativas excludentes que invisibilizam valores, saberes e fazeres das populações negras e quilombolas. Quando a escola se limita a reproduzir conteúdo prescritos, ela deixa de produzir memória e de construir histórias alternativas, perpetuando a exclusão simbólica de sujeitos que não se reconhecem nos currículos hegemônicos. A referência às “brechas” ou “grietas decoloniais”, conforme Walsh (2009c), reforça a compreensão de que os espaços de ruptura existentes no sistema educacional podem ser estratégicos para a insurgência de práticas pedagógicas que desestabilizam a centralidade eurocêntrica do conhecimento, possibilitando a construção de epistemologias outras, ancoradas nas experiências e resistências dos povos quilombolas.

Entretanto, o texto também evidencia que a materialização dessa proposta encontra obstáculos estruturais, como a insuficiência de materiais didáticos adequados, a fragilidade na formação docente para o trabalho com temáticas étnico-raciais e a abordagem superficial dos conteúdos, frequentemente restrita a datas comemorativas, conforme aponta Pereira (2023). Esses desafios revelam uma contradição entre o projeto pedagógico formal e a prática cotidiana, indicando que a efetivação de um currículo decolonial exige não apenas intencionalidade política, mas também condições materiais, formativas e institucionais concretas. Assim, a necessidade de investimento em políticas públicas de formação continuada, produção de recursos contextualizados e fortalecimento da gestão participativa surge como elemento indispensável para a consolidação de uma educação verdadeiramente quilombola, crítica e emancipatória.

O ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas e Saberes e Fazeres na Educação Escolar Quilombola é compreendido não apenas como uma prática disciplinar, mas como um instrumento político de emancipação social e cultural, comprometido com a valorização da ancestralidade, da memória coletiva e da resistência dos povos negros no Brasil. Ao reconhecer a centralidade das narrativas negras e a pluralidade dos saberes, essa abordagem contribui para a ressignificação do currículo escolar, fortalecendo a identidade, a

memória e o pertencimento das comunidades quilombolas, ao mesmo tempo em que rompe com o modelo tradicional de ensino centrado em uma narrativa eurocêntrica e aproxima-se de perspectivas pedagógicas que reconhecem a diversidade de experiências e conhecimentos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a área do conhecimento de Ciências Humanas nos territórios quilombolas deve questionar as hierarquias culturais e epistemológicas herdadas do colonialismo, substituindo-as por práticas que reconheçam a centralidade da experiência negra na formação da sociedade brasileira. Tal postura implica buscar, valorizar e integrar ao currículo as histórias silenciadas, como as lutas dos quilombos históricos, as tradições orais, os sistemas de produção autônoma e as manifestações culturais enraizadas na diáspora africana, contribuindo para a construção de uma educação mais plural, democrática e comprometida com a superação do racismo estrutural.

Para os estudantes quilombolas, o processo de ensino-aprendizagem fortalece a identidade cultural ao possibilitar que se reconheçam, tanto individual quanto coletivamente, como protagonistas de sua própria história, configurando-se como elemento de empoderamento que amplia a autoestima, o engajamento social e a participação política (Silva, 2009). Nesse sentido, o PPP e os planos de ensino são elaborados em diálogo com a comunidade, incorporando conteúdos que reflitam sua realidade, território e tradições, respeitando os ciclos de produção agrícola, as festividades e outras atividades locais, bem como adotando metodologias participativas, como rodas de conversa, oficinas de história oral e o uso das narrativas dos anciãos, que promovem a articulação entre saberes acadêmicos e tradicionais e tornam o estudo das Ciências Humanas e Saberes e Fazeres – da História – mais significativo, contextualizado e socialmente referenciado.

As experiências do ensino Ciências Humanas e Saberes e Fazeres desenvolvidas na UD Quilombola Toca Santa Cruz revelam a materialização da resistência quilombola em múltiplas dimensões, especialmente na relação com a terra e na luta pelo direito à educação. As práticas agrícolas, como a produção de raízes, a exemplo da batata-doce, por meio de técnicas tradicionais, não se restringem à subsistência econômica, mas configuram-se como práticas simbólicas que expressam memória, ancestralidade e pertencimento. A terra, nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço produtivo e passa a ser compreendida como território de identidade, onde se inscrevem saberes historicamente construídos e estratégias coletivas de sobrevivência e autonomia, reafirmando a continuidade das práticas quilombolas como forma de resistência ao apagamento histórico e às dinâmicas de exclusão social.

Paralelamente, a dimensão educativa emerge como eixo estruturante do fortalecimento comunitário, na medida em que as oficinas de confecção de vassouras, jogos da memória e rodas de conversa com lideranças locais evidenciam o protagonismo da comunidade na construção do processo formativo. Essas práticas pedagógicas não apenas promovem a valorização dos saberes tradicionais, mas também instauram espaços de reflexão crítica sobre o enfrentamento ao racismo estrutural e institucional, contribuindo para a consolidação de uma educação antirracista e socialmente comprometida. Os debates suscitados nesses momentos reforçam a necessidade de um ensino que reconheça e integre as narrativas quilombolas ao currículo escolar, rompendo com silenciamentos históricos e promovendo uma educação que se fundamente na memória coletiva, na justiça social e na valorização de visões de mundo historicamente marginalizadas.

Outro elemento estruturante do cotidiano educativo da UD Quilombola Toca Santa Cruz reside na promoção de cursos e vivências que reposicionam a comunidade como sujeito epistemológico do processo formativo, rompendo com perspectivas pedagógicas hierarquizantes e reafirmando a centralidade dos saberes locais. As caminhadas guiadas pelo território, as partilhas sobre plantas medicinais, fontes de água e práticas tradicionais, como o bambocá, configuram estratégias pedagógicas que articulam conhecimento, território e ancestralidade, favorecendo uma aprendizagem situada, crítica e conectada às experiências históricas da comunidade. Nesse contexto, a memória de lideranças como Dona Verônica, Dona Natalina, Seu Nilzo e Seu Neco assume função pedagógica fundamental, uma vez que suas trajetórias simbolizam não apenas resistência e luta, mas também a transmissão de valores identitários que sustentam a coesão social e a continuidade cultural.

Observa-se, portanto, que a Educação Escolar Quilombola na UD Toca Santa Cruz extrapola sua dimensão formal e consolida-se como prática política de reafirmação identitária, na qual o ensino de História nos componentes curriculares de Ciências Humanas e Saberes e Fazeres é ressignificado como instrumento de emancipação e justiça social. Contudo, tal potencial transformador depende, igualmente, da formação continuada de professores, orientada por princípios interculturais, pelo domínio da legislação específica e pelo enfrentamento ao racismo estrutural, evitando a reprodução de práticas superficiais e descontextualizadas. Assim, o ensino de Ciências Humanas e Saberes e Fazeres na comunidade quilombola deve ser compreendido como prática coletiva, dialógica e crítica, capaz de articular passado, presente e futuro na formação de sujeitos conscientes de seus direitos, de sua ancestralidade e de seu papel na construção de uma sociedade mais equitativa e plural.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, a dissertação foi concebida com o propósito de investigar as Ciências Humanas na Educação Quilombola na Comunidade Santa Cruz, em Paulo Lopes (SC), tomando como eixo central as narrativas de professores do componente curricular de História, de modo a apreender como as práticas educativas se articulavam com os saberes comunitários e com os processos de resistência cultural e afirmação identitária. Tal proposta partia do entendimento de que o ensino de História constitui um espaço privilegiado para a problematização das relações de poder que sustentam o racismo estrutural, bem como para a ressignificação das memórias quilombolas historicamente silenciados. A interlocução estabelecida com a comunidade quilombola Toca Santa Cruz pautou-se, inicialmente, por uma metodologia de aproximação e reconhecimento territorial. Esse processo envolveu visitas técnicas aos espaços de oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) escolar quilombola, além de incursões de campo destinadas ao mapeamento geográfico e social do território ocupado pela comunidade. Paralelamente às atividades de reconhecimento, foram realizadas reuniões pedagógicas conjuntas, visando o alinhamento das diretrizes educacionais com as especificidades locais.

Em uma fase posterior, a atuação da pesquisa acadêmica concentrou-se na escuta ativa dos residentes. Todavia, esse fluxo de diálogo presencial foi interrompido em decorrência da instauração de um processo administrativo formal, motivado pela necessidade de apurar denúncias relativas a possíveis irregularidades administrativas no âmbito comunitário, referente a UD Quilombola Toca Santa Cruz. Por razões de conformidade legal e para garantir a imparcialidade da instrução processual, os servidores públicos vinculados à Secretaria foram restringidos de manter contato direto com os membros da comunidade, incluindo o corpo docente e suas lideranças, a fim de evitar quaisquer alegações de interferência externa.

Até o presente período (dezembro de 2025), a pendência do referido processo, que se encontra sob apreciação judicial (*sub judice*), impõe a suspensão do cronograma de visitas e das atividades de interlocução direta. Consequentemente, a continuidade do acompanhamento institucional foi transposta para uma modalidade estritamente documental. Atualmente, o monitoramento das atividades educacionais e o suporte à oferta da EJA quilombola são exercidos por meio da análise técnica do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos respectivos planos de ensino, garantindo a manutenção do vínculo administrativo e pedagógico dentro das limitações jurídicas vigentes.

Esses documentos permitiram não apenas a continuidade da investigação, mas também um aprofundamento crítico sobre as concepções educacionais que orientam o ensino de História, o qual, nos documentos, apresenta-se como integrado aos componentes curriculares de Ciências Humanas e Saberes e Fazeres.

Tais documentos expressam, de forma normativa, as intencionalidades pedagógicas, os limites e as contradições do compromisso institucional com a valorização da identidade quilombola e com o enfrentamento do racismo estrutural. Assim, a redefinição metodológica da pesquisa configurou-se como uma reorientação analítica capaz de revelar, em outro plano, as estruturas que organizam e condicionam as práticas pedagógicas no contexto da educação escolar quilombola.

A trajetória da Comunidade Remanescente de Quilombo Santa Cruz evidencia que o território não se constitui apenas como espaço físico, mas como construção histórica permeada por disputas simbólicas e políticas, nas quais se tensionam estigmatizações socialmente produzidas e processos coletivos de ressignificação identitária. Inicialmente associado a representações de isolamento, subalternização e marginalidade, o território da “Toca” foi progressivamente reconfigurado pela ação política e cultural de seus sujeitos, transformando-se em espaço de resistência, pertencimento e afirmação da identidade quilombola. Esse movimento revela a capacidade da comunidade de enfrentar narrativas hegemônicas excludentes e de converter marcas históricas de opressão em estratégias de fortalecimento cultural e de reafirmação da dignidade coletiva, evidenciando que a memória, a ancestralidade e as práticas tradicionais operam como dispositivos fundamentais de continuidade histórica e de produção de sentidos sobre a existência negra em seus múltiplos modos de ser, viver e resistir.

A área do conhecimento de Ciências Humanas compreende um conjunto de saberes voltados à compreensão crítica das relações sociais, dos processos históricos, das práticas culturais e das estruturas de poder que moldam a vida em sociedade. Constituída por campos como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, essa área busca interpretar o mundo a partir das experiências humanas, valorizando a diversidade, os conflitos, as resistências e as formas de organização coletiva. No âmbito da Educação Escolar Quilombola, essa perspectiva se torna ainda mais relevante, uma vez que dialoga diretamente com as trajetórias de luta e ancestralidade das comunidades quilombolas.

Desenvolver o ensino na área do conhecimento de Ciências Humanas a partir da interdisciplinaridade significa articular conceitos, metodologias e linguagens das diferentes disciplinas, possibilitando uma compreensão ampliada das realidades quilombolas. Essa

abordagem rompe com a fragmentação tradicional dos conteúdos e favorece a construção de uma aprendizagem contextualizada, que relaciona passado e presente, território e memória, cultura e política. Assim, ao trabalhar temas como territorialidade, resistência negra, práticas culturais, organização comunitária e relações étnico-raciais, o campo de história se fortalece ao dialogar com a Geografia, ao compreender a formação do território; com a Sociologia, ao analisar dinâmicas sociais; e com a Filosofia, ao promover reflexões éticas e existenciais.

Na EEQ, a interdisciplinaridade nas Ciências Humanas permite que o currículo seja construído a partir das vivências e necessidades da comunidade, reconhecendo seus saberes tradicionais, suas narrativas e suas práticas cotidianas como fontes legítimas de conhecimento. Ao integrar diferentes áreas em torno de temas significativos, a escola contribui para o fortalecimento da identidade quilombola, para a valorização das memórias coletivas e para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Dessa forma, o ensino articulado à área de Ciências Humanas cumpre um papel fundamental na promoção de uma educação emancipatória, pautada na justiça social, na equidade e na afirmação das matrizes culturais afro-brasileiras que constituem a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz e tantas outras comunidades do país.

Nesse horizonte, a presente dissertação inscreve-se criticamente no campo do Ensino de História – no documento denominado Ciências Humanas e Saberes e Fazeres – ao demonstrar que a compreensão da história do povo quilombola, articulada às experiências educativas desenvolvidas como possibilidade de decolonização, tensiona os limites do currículo tradicional e amplia as possibilidades de interpretação do passado.

Ao evidenciar que o ensino de História – Ciências Humanas e Saberes e Fazeres – pode operar como instrumento de problematização do racismo estrutural, percebemos a necessidade de reconhecer as narrativas quilombolas não como conteúdos periféricos, mas como saberes constitutivos de uma epistemologia plural. A incorporação das cosmovisões africanas e das memórias coletivas dos integrantes da Comunidade da Toca nas práticas pedagógicas se revela, portanto, como estratégia que não apenas fortalece o protagonismo da comunidade na produção do conhecimento histórico, mas também contribui para a construção de novos horizontes interpretativos, orientados por princípios de justiça social, reconhecimento da diversidade e superação das hierarquias racializadas que historicamente estruturaram o campo educacional de forma a excluir outras histórias e saberes que não os da população branca.

A Comunidade Remanescente de Quilombo Santa Cruz configura-se como efeito de processos históricos de resistência e de produção simbólica coletiva: sua existência recorta práticas de memória, saberes ancestrais e arranjos de parentesco que se articulam para afirmar direitos territoriais, acesso à infraestrutura e reconhecimento jurídico. A denominação “Toca”, historicamente marcada por estigmas associados ao isolamento, à animalidade e à expulsão, funciona como indicador das estratégias de deslegitimação social empregadas para invisibilizar sujeitos negros e deslegitimar suas reivindicações. A passagem dessa designação de rótulo depreciativo para símbolo de refúgio e continuidade da vida negra aponta para um trabalho político de ressignificação que opera em diferentes planos: cultural (manutenção de práticas afro-brasileiras), social (coesão e solidariedade interna) e jurídico-político (lutas por demarcação e reconhecimento).

Esse movimento de ressignificação revela, por sua vez, a existência de forças contraditórias que atravessam o território: enquanto entraves burocráticos e interesses externos procuram limitar a afirmação comunitária, a organização interna e as formas de sociabilidade anteriores e contemporâneas atuam como mecanismos de resiliência e reexistência. Do ponto de vista analítico, a trajetória da Toca/Santa Cruz denuncia tanto a persistência de aparelhos simbólicos de hierarquização racial quanto a capacidade dos grupos subalternos de produzir contranarrativas e dispositivos instituintes de dignidade coletiva. Em termos de implicações políticas e epistemológicas, essa configuração exige políticas públicas que reconheçam a historicidade das comunidades quilombolas e que articulem proteção territorial, apoio à reprodução cultural e condições materiais de existência além de abrir espaço para que as próprias comunidades sejam agentes centrais na formulação e execução dessas políticas.

Apesar dessas pressões externas, a resistência da comunidade Toca/Santa Cruz manifestou-se na preservação e fortalecimento de elementos constitutivos de sua identidade, tais como a oralidade, a ancestralidade, a espiritualidade e a relação sagrada com a terra, que operam não apenas como práticas culturais, mas como dispositivos de afirmação política e de continuidade histórica. Assim, a trajetória da comunidade evidencia que sua permanência no território não se dá apenas como sobrevivência física, mas como afirmação contínua de um projeto coletivo de dignidade e autodeterminação.

O território da Toca/Santa Cruz configura-se não apenas como suporte material da existência comunitária, mas como espaço simbólico onde se articulam afetos, memórias e processos de produção de narrativas contra-hegemônicas, desafiando as epistemologias dominantes que historicamente marginalizaram os saberes negros. Na Comunidade, esses

elementos operam como fundamentos da resistência cotidiana, manifestando-se em práticas culturais, celebrações, rituais e modos de vida que não apenas preservam tradições, mas também atuam como estratégias de afirmação identitária e de enfrentamento às estruturas racistas que atravessam a organização social.

Nesse processo, destaca-se o protagonismo dos homens e, sobretudo, das mulheres Griôs, cuja atuação ultrapassa a simples transmissão de saberes, constituindo-se como prática política e epistemológica de resistência. Ao assumirem papel central na preservação da memória coletiva e na mediação entre passado e presente, essas mulheres se tornam agentes fundamentais na consolidação da identidade quilombola, especialmente no contexto do reconhecimento oficial da comunidade entre 2009 e 2012. Suas vozes, materializadas em narrativas orais, práticas de cuidado e espiritualidade, operam como dispositivos de reafirmação do pertencimento territorial e de continuidade cultural, evidenciando que a memória não se configura apenas como recordação, mas como campo ativo de produção de sentido e de legitimidade histórica.

O conceito de reexistência, possibilitou compreender os processos vivenciados pela Comunidade de Santa Cruz, na medida em que desloca o foco da mera sobrevivência para a criação ativa de formas próprias de existir, ancoradas em referenciais culturais, históricos e espirituais produzidos pelas comunidades negras. Trata-se, portanto, de um movimento que não apenas resiste à ordem hegemônica, mas que reconfigura modos de vida a partir de epistemologias subalternizadas. Na Santa Cruz, essa reexistência se manifesta concretamente na permanência no território, na valorização de práticas socioculturais e na afirmação de uma autonomia simbólica e política que se contrapõe às lógicas homogeneizadoras e excludentes que historicamente orientam as políticas públicas destinadas aos povos tradicionais.

A certificação oficial da comunidade como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, em 2007, constitui um marco importante no plano simbólico e jurídico, ao legitimar, em nível Federal, sua identidade coletiva e seus direitos territoriais. No entanto, a ausência de titulação definitiva pelo INCRA evidencia a contradição estrutural entre reconhecimento formal e efetivação material de direitos, expondo a comunidade a situações de vulnerabilidade e instabilidade frente à especulação imobiliária e a interesses externos. Essa lacuna revela não apenas a morosidade institucional, mas também a persistência de mecanismos que dificultam o pleno exercício da cidadania quilombola e a concretização do direito ao território como condição básica para a reprodução física, cultural e social da comunidade.

Ao longo das gerações, os sujeitos da Comunidade Santa Cruz têm se constituído como agentes ativos na construção de um legado coletivo pautado na resistência, na preservação da identidade afro-brasileira e na transmissão de valores como coletividade, cuidado e ancestralidade. As melhorias em infraestrutura, a consolidação de moradias dignas e a criação de espaços voltados à formação, à arte e à cultura não devem ser compreendidas apenas como avanços materiais, mas como expressões de um projeto político de continuidade histórica e afirmação identitária. Assim, a permanência da comunidade ultrapassa a ideia de ocupação territorial e configura-se como prática sociopolítica de reivindicação por justiça social, proteção de direitos e reconhecimento da contribuição histórica das comunidades quilombolas para a construção da memória e da diversidade cultural brasileira, especialmente no contexto de Santa Catarina.

A compreensão do percurso histórico do Quilombo Santa Cruz, atravessado por processos contínuos de resistência, disputas territoriais e afirmação identitária, constitui elemento para a análise crítica dos desdobramentos contemporâneos no campo educacional. Tal trajetória, marcada por lutas contra o apagamento histórico e a marginalização social, opera como matriz interpretativa a partir da qual se estruturam o PPP e os Planos de Ensino da Unidade Descentralizada Quilombola Toca Santa Cruz. Nesse sentido, esses documentos não se configuram como meros instrumentos técnicos de organização escolar, mas como dispositivos políticos e pedagógicos que materializam a memória coletiva e a ancestralidade como fundamentos da prática educativa. Ao articular território, identidade e educação, o PPP e os planos de assumem a função de prolongar, no espaço escolar, as lutas históricas da comunidade, ressignificando a escola como espaço de preservação cultural, produção de sentido e enfrentamento das desigualdades raciais.

O PPP se constitui como espaço de tensionamento entre diretrizes institucionais e saberes ancestrais, revelando tanto avanços quanto limites na efetivação de uma proposta pedagógica comprometida com a valorização da identidade quilombola e com a centralidade dos conhecimentos tradicionais como princípio formativo e epistemológico.

No contexto da UD Quilombola Toca Santa Cruz, os documentos pedagógicos assumem funções que ultrapassam sua dimensão técnica, configurando-se como dispositivos estruturantes das práticas educativas e dos projetos sociopolíticos da comunidade. O PPP destaca-se como instrumento coletivo e estratégico que expressa a identidade da escola, seus princípios ético-políticos e suas diretrizes pedagógicas, ao mesmo tempo em que incorpora elementos da história, da cultura e dos saberes produzidos pela comunidade quilombola. Em contrapartida, o Plano de Ensino opera como ferramenta operacional e individual, por meio da

qual os docentes organizam as práticas cotidianas, explicitando conteúdos, objetivos, metodologias e formas de avaliação. A articulação entre esses dois níveis – macro e micro – evidencia uma relação dialógica na qual o PPP estabelece o horizonte político-pedagógico da instituição, enquanto os planos de ensino materializam, no cotidiano escolar, uma educação situada e culturalmente referenciada.

Os instrumentos pedagógicos que analisamos não apenas legitimam a educação quilombola enquanto modalidade específica, mas também reconhecem a centralidade dos conhecimentos produzidos pelas comunidades negras e apontam para a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da diversidade étnico-racial e cultural. No entanto, observa-se que a existência desse marco legal não garante, por si só, sua plena efetivação, revelando uma tensão recorrente entre prescrição normativa e implementação concreta.

Nesse cenário, evidencia-se que os princípios estabelecidos nesses documentos se materializam parcialmente no cotidiano escolar da UD Quilombola, especialmente por meio de um currículo contextualizado, que dialoga com os saberes locais, a oralidade afro-brasileira e as experiências históricas de luta e reexistência da comunidade. As práticas pedagógicas demonstram esforços no sentido de transformar a unidade escolar em um espaço de pertencimento, afirmação identitária e resistência simbólica, tensionando modelos hegemônicos de ensino que tradicionalmente invisibilizam as narrativas negras e quilombolas.

A participação da comunidade no processo de elaboração do PPP revela-se como elemento estruturante e político, reforçando a compreensão da escola como extensão do território quilombola e não como instância alheia à sua realidade sociocultural. A presença ativa de lideranças, famílias e agentes comunitários no debate pedagógico reafirma o caráter coletivo desse projeto educativo. Todavia, a análise também evidencia desafios estruturais significativos, tais como a escassez de materiais didáticos específicos, a inadequação dos espaços físicos, a limitada oferta de formação continuada para os educadores e a insuficiência de recursos tecnológicos, fatores que comprometem a efetividade das práticas pedagógicas e restringem a implementação de metodologias contextualizadas. Esses elementos expõem a urgência de políticas públicas mais eficazes que assegurem condições concretas para o fortalecimento da educação escolar quilombola em sua dimensão material, pedagógica e simbólica.

Ainda assim, a experiência da UD Quilombola Toca Santa Cruz explicita o potencial da Educação Escolar Quilombola como instrumento de emancipação, reconfiguração identitária e reinvenção social. Ao centrar a comunidade como sujeito do processo educativo,

o PPP ultrapassa a condição de documento burocrático e se firma como prática política de resistência e reexistência histórica. Nesse sentido, o ensino de História – Ciências Humanas e Saberes e Fazeres – quando fundamentado nas memórias coletivas, nas cosmovisões africanas e na ancestralidade quilombola, amplia a criticidade dos sujeitos e fortalece processos de autonomia, pertencimento e justiça social.

A trajetória da Comunidade Quilombola Santa Cruz demonstra que a Educação Escolar Quilombola não se restringe a um direito formalmente garantido, mas se configura como projeto coletivo de futuro, orientado pela disputa por reconhecimento, pela valorização de saberes historicamente silenciados e pela continuidade da vida em sua dimensão ética, cultural e política, reafirmando-se como prática educativa comprometida com o enfrentamento ao racismo estrutural e com a construção de uma sociedade mais plural e equitativa.

Como dimensão propositiva, torna-se imprescindível demonstrar como o Ensino de Ciências Humanas na Educação Escolar Quilombola pode contribuir para o fortalecimento do ensino de História nas escolas localizadas fora do território da Comunidade Remanescente do Quilombo Toca Santa Cruz, ampliando horizontes epistemológicos e metodológicos capazes de tencionar narrativas tradicionais e promover práticas pedagógicas antirracistas.

Valorizar os saberes ancestrais, as memórias coletivas e as experiências territoriais implica deslocar o ensino de História de uma perspectiva eurocêntrica para abordagens que reconheçam sujeitos historicamente marginalizados como produtores de conhecimento. Nesse sentido, o modo quilombola de construir e transmitir saberes articula oralidade, vivência comunitária, relação com o território e ancestralidade, constituindo-se como uma pedagogia enraizada na experiência, na coletividade e na resistência histórica. Essa perspectiva amplia a compreensão do conhecimento histórico, concebendo-o não apenas como conteúdo escolarizado, mas como prática social viva, construída na relação entre passado, presente e território.

A experiência desenvolvida nas escolas quilombolas, em especial na UD descentralizada Toca Santa Cruz, oferece às escolas do entorno importantes elementos para repensar a organização curricular e as práticas pedagógicas. Ao incorporar temas como ancestralidade, resistências negras, territorialidades, lutas por direitos e processos de reexistência, no sentido proposto por Catherine Walsh (2009c), como eixos estruturantes do currículo, essa abordagem contribui para a construção de propostas educativas socialmente referenciadas e comprometidas com a educação antirracista.

Um aspecto central dessa experiência é o caráter interdisciplinar que orienta o trabalho pedagógico, compreendido como princípio organizador do currículo e não apenas como articulação pontual entre componentes. A interdisciplinaridade, ao promover o diálogo entre as Ciências Humanas e outras áreas do conhecimento, apresenta-se como estratégia concreta de superação da fragmentação curricular, característica recorrente nos modelos tradicionais de ensino. Projetos e práticas pedagógicas desenvolvidos a partir dessa perspectiva possibilitam abordagens transversais de temas como território, cultura, identidade e racismo estrutural, fortalecendo aprendizagens integradas e contextualizadas.

Ao aprender com os modos quilombolas de produção do conhecimento, as escolas não quilombolas podem adotar metodologias pedagógicas que valorizem a experiência local e promovam o diálogo entre saberes escolares e saberes comunitários. Ao investigar as trajetórias das famílias, das comunidades tradicionais, dos coletivos negros, indígenas ou de migrantes presentes no entorno escolar, os estudantes têm acesso a um ensino de História que não apenas explica o passado, mas o relaciona com experiências vividas no presente, favorecendo processos de identificação e equidade. Esse movimento favorece o fortalecimento do protagonismo estudantil, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e produtores de memória, ao mesmo tempo em que contribui para a reorganização curricular e para a consolidação de projetos educativos mais coerentes, integrados e comprometidos com uma formação crítica, democrática e socialmente referenciada.

Desse modo, as contribuições do Ensino de Ciências Humanas na Educação Escolar Quilombola extrapolam os limites do território e oferecem diretrizes para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e contextualizadas. Incorporar esses referenciais permite que as escolas do entorno desenvolvam um currículo que valorize múltiplas temporalidades, reconheça diferentes formas de produção de conhecimento e promova o combate ao racismo a partir de uma educação crítica. Assim, o trabalho evidencia que as experiências da UDs quilombolas, especialmente no campo das Ciências Humanas, constituem-se como referenciais pedagógicos capazes de transformar o ensino de História, fortalecendo a formação cidadã e o compromisso com a equidade, em consonância com a legislação vigente e com as diretrizes da Educação Escolar Quilombola e da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras tradicionais: por uma antropologia da territorialidade**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ALVES, João Ricardo Batista. **Avanços e limites do currículo implementado em escola quilombola no Marajó: reconhecimento e afirmação de território quilombola**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

ANZALDÚA, Gloria. **Movimientos de rebeldía y culturas que traicionan**. In: WALSH, Catherine (Org.). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

ARRUTI, José Maurício Andion. **MOCAMBO: história e antropologia do processo de formação quilombola**. Bauru/São Paulo: EDUSC/ANPOCS, 2006a.

ARRUTI, José Maurício Andion. Direitos étnicos no Brasil: o caso dos remanescentes de quilombos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 61, p. 71-89, 2006b.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOTEGA, Gisele Pereira. **Territorialidade negra e relações raciais no município de Paulo Lopes (SC): a Comunidade Quilombola Toca/Santa Cruz**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BOTEGA, Gisely Pereira. As inter-relações entre negros(as) e brancos(as) no Quilombo Toca de Santa Cruz do município de Paulo Lopes (SC). **Revista Latino-Americana de História**, v. 7, n. 20, p. 125-148, ago./dez. 2018.

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

BRASIL. Decreto n. 10.088, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pelo Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 nov. 2019.

BRASIL. Decreto n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2003.

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 abr. 2004.

BRASIL. Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 fev. 2007a.

BRASIL. Ministério Público Federal (MPF). **Procuradoria da República em Santa Catarina**. Projeto Livroteca – Páginas de Cidadania entrega livros à Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz, em Paulo Lopes. Florianópolis, 2022. Disponível em: <site do MPF/SC>. Acesso em: 04 de jun. 2025.

BRASIL. Decreto n. 6.261, de 20 de novembro de 2007. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7.157, de 29 de março de 2010**. Estabelece normas e procedimentos para a regularização fundiária no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 mar. 2010.

BRASIL. Lei n. 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. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_no_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: MEC, 1 fev. 2006. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/departamento-de->

ensino-superior/2-legislacao-educacional/diversos/1803-parecer-cne-ceb-01-2006-dias-letivos-na-pedagogia-da-alternancia/file. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Portaria n. 23, de 28 de fevereiro de 2007. Registra e certifica comunidades remanescentes de quilombos. ***Diário Oficial da União***: seção 1, Brasília, DF, n. 43, p. 10, 2 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 7 abr. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. ***Diário Oficial da União***, Brasília, DF, 21 nov. 2012a, Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 48 de 2 de outubro de 2012**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. ***Diário Oficial da União***, Brasília, DF, 14 maio 2024.

CARDOSO, Paulino de Jesus. **Multiculturalismo e educação**: experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 537-550, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina; GONÇALVES, Carlos Eduardo. **Educação e diversidade cultural em Santa Catarina**. Florianópolis: UDESC, 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ESCOBAR, Arturo. **Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes**. Popayán: Universidad del Cauca, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLORES, Maria Bernardete Ramos. **Memória, cultura e identidade em Santa Catarina**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

FNA. Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas. **O quilombo feito para o futuro das cidades na Comunidade Toca Santa Cruz**. [s.l.]: FNA, 4 jun. 2024. Disponível em: <https://fna.org.br/o-quilombo-feito-para-o-futuro-das-cidades-na-comunidade-toca-santa-cruz/>.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FCP. Fundação Cultural Palmares. **Certificação quilombola: comunidades certificadas**. Brasília, DF: 12 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: o desafio das práticas pedagógicas das escolas quilombolas. *In*: BRANDÃO, Ana Maria (org.). **Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. Brasília: MEC/SECAD, 2012a. p. 117-133.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: a contribuição das políticas públicas brasileiras. **Revista Lusófona de Educação**, n. 22, p. 45-64, 2012b.

GOMES, Nilma Lino. **Educação quilombola: identidade, território e diferença**. São Paulo: Cortez, 2012c.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores:** entre saberes e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012d.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação:** ressignificando práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012e.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Zahar, 1988b.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. **O direito de ser africano livre: os escravos e as interpretações da lei de 1831**. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, n. 25, p. 113–150, 2001.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MNU/SC. Movimento Negro Unificado de Santa Catarina. Comunidades Quilombolas de Santa Catarina. **Parecer referente à política de educação escolar quilombola**. [S.l.: s.n.], 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2021.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: OLIVEIRA, Kim Dorea; CARVALHO, Célia Maria Marinho de. **Beatriz Nascimento: textos, entrevistas e imagens**. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2006. p. 123-131.

NASCIMENTO, Beatriz. ***Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição***. Organização de Alex Ratts. São Paulo: Filhos da África, 2018.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

PACHECO, Lílian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de História da África e dos afrodescendentes e de História dos indígenas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, [S.l.], v. 26, p. 92, jul. 2018.

PAIM, Elison Antonio. **A pesquisa no Profhistória: entre lugares, saberes e sujeitos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

PAIM, Elison Antonio. **Conhecimentos histórico-educacionais: diálogos com Walter Benjamin**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023a.

PAIM, Elison Antonio. **Entrecruzando saberes: histórias, memórias, patrimônios e identidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

PAIM, Elison Antonio. **História, memória e patrimônio: possibilidades educativas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012a.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012b.

PAIM, Elison Antonio. Racismos e antirracismos: diálogos decoloniais pelas resistências, (re)existências e (re)vivências. *In*: PAULILO, André; HADLER, Maria Silvia Duarte (org.). **Contra o adverso: histórias da população negra**. Campinas, SP: CMU, 2023b.

PALMARES. Fundação Cultural Palmares. **Comunidades quilombolas reconhecidas**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2023. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2025

PEREIRA, Kátia Regina. O ensino de História e a educação escolar quilombola: entre desafios e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 1, p. 225-245, 2023.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. Rio de Janeiro: Global, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e perspectiva latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005a.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 55, 2005b.

REIS, Nathália Dothling. “O quilombo são as mulheres”: cosmopolíticas dos cuidados em comunidades quilombolas de Santa Catarina. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2020.

ROCHA, Cinthia Creatini da (coord.); SILVA, Jaime José S.; MÜTZENBERG, Bruno Vinícius; MARTINS, Adriana Ferrer. **Relatório antropológico da Comunidade Remanescente do Quilombo Santa Cruz (Paulo Lopes/SC)**. Florianópolis: INCRA/SC, 2017.

ROMÃO, Jeruse Maria. **Africanidades catarinense**. João Pessoa: Grafset, 2014.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas: Exu como educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTA CATARINA. Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina para o decênio 2015–2024**. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, SC, 15 dez. 2015. SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC n. 86, de 17 de dezembro de 2019**. Estabelece diretrizes para a Educação Escolar Quilombola nas unidades educativas da rede pública estadual. Florianópolis: CEE/SC, 2019a.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC n. 04, de 22 de fevereiro de 2022**. Estabelece diretrizes para a implementação da equidade, da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Educação Escolar Quilombola nas instituições de ensino da rede pública estadual de Santa Catarina. Florianópolis: CEE/SC, 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense 2021**: Disposições gerais. Florianópolis: SED, 2021b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação escolar quilombola**. Florianópolis: SED/SC, 2018a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Caderno-Politica-de-Educacao-EScolar-Quilombola-NEQUI.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: SED, 2018b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: SED/SC, 2014. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n. 1.192, de 2019**. Institui o Grupo de Trabalho Quilombola (GTQ) no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Florianópolis: SED/SC, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação na palma da mão**. Florianópolis: SED/SC, 2025a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SANTA CATARINA. **Proposta de projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola do Estado de Santa Catarina para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (em construção)**. [S.l.]: [s.n.], 2025b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologias. **Proposta curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Educação Escolar Quilombola**: território, identidade e currículo. Florianópolis: SED/SC, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos de educação para as relações étnico-raciais (ERER)**. Florianópolis: SED/SC, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nêgo Bispo). **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB), 2015.

SILVA, Celso Sisto. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2013.

SILVA, Luis Carlos da. **Pedagogia griô**: a reinvenção da roda da vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do saber: possibilidades de uma educação decolonial. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Educação e diferenciação cultural: interculturalidade e descolonização**. Petrópolis: Vozes, 2009c. p. 25-50.

ZANK, Sofia *et al.* **Pessoas e plantas na comunidade quilombola**. Santa Cruz. Ilustrações de Júlia Locatelli e Gabriela Orofino. Florianópolis: ECOHE/UFSC, 2017. 36 p.