EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CAMINHOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA LUZIENSE

Mayne Yasmim Santos [1]
Danilo Alves Santiago [2]
Luana Caetano dos Santos [3]
Rayanne Chagas Barbosa [4]

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre educação antirracista tem ocupado um espaço cada vez mais necessário no campo educacional brasileiro. Esse movimento não ocorre apenas porque a legislação determina a presença da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo, mas porque o racismo continua atravessando as relações sociais, os materiais didáticos, as escolhas pedagógicas e as formas pelas quais determinados conhecimentos são reconhecidos ou silenciados na escola. Em territórios quilombolas, essa discussão assume uma dimensão ainda mais concreta: trata-se de perguntar se a escola reconhece a história da comunidade em que está inserida, se os estudantes se veem representados no currículo e se os saberes construídos por suas famílias são compreendidos como conhecimentos legítimos.

A educação antirracista, nessa perspectiva, não pode ser entendida como uma atividade complementar, restrita ao mês de novembro ou vinculada apenas a datas comemorativas. Ela constitui uma postura pedagógica e política comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais, com a valorização das identidades negras e quilombolas e com a construção de relações orientadas pelo respeito, pela equidade e pelo pertencimento. Isso exige rever não apenas o que se ensina, mas também quem aparece como sujeito do conhecimento, quais narrativas orientam as práticas escolares e de que modo a escola intervém diante de situações de discriminação.

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (UNIT), santosmayne18@gmail.com;
[2] Mestrando em Economia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), daniloxmb@gmail.com;
[3] Graduanda em Letras Português e Francês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), luanacaetano1704@gmail.com;
[4] Psicóloga, mestre em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), rayanne.cb@gmail.com.

A ampliação da jornada escolar torna essa reflexão ainda mais importante. A educação em tempo integral oferece novas possibilidades de aprendizagem, convivência, investigação e produção cultural. No entanto, permanecer mais tempo na escola não significa, por si só, receber uma educação integral. Quando a ampliação do tempo reproduz conteúdos fragmentados e descontextualizados, corre-se o risco de ampliar também os silenciamentos já presentes no currículo. Por outro lado, quando o tempo é organizado a partir das necessidades dos estudantes e das características do território, a escola pode fortalecer identidades, ampliar repertórios e construir experiências educativas mais significativas.

Esse debate encontra um campo especialmente relevante em Santa Luzia do Itanhy, município localizado no sul de Sergipe. Segundo dados sistematizados a partir do Censo Demográfico de 2022, 4.647 moradores do município são quilombolas, o que corresponde a 34,1% da população municipal. A Comunidade Quilombola do Território Luziense reúne 855 famílias distribuídas nos povoados Bode, Cajazeiras, Crasto, Pedra D'Água, Pedra Furada, Rua da Palha e Taboa. A história dessas comunidades está relacionada às antigas fazendas e aos engenhos de açúcar, mas também às formas de resistência, organização comunitária e continuidade de modos próprios de viver, trabalhar e produzir conhecimentos.

Nesse território, a agricultura familiar, a produção de farinha, a pesca artesanal, a mariscagem, o extrativismo do mangue, as redes de parentesco, os festejos e os conhecimentos transmitidos entre gerações não são elementos externos à formação escolar. Eles compõem a vida dos estudantes e constituem referências capazes de aproximar o currículo da realidade. Reconhecê-los não significa reduzir a escola ao conhecimento local, mas utilizá-lo como ponto de partida para ampliar a compreensão do mundo, colocar diferentes saberes em diálogo e garantir que os estudantes reconheçam valor em suas próprias histórias.

A partir desse contexto, o presente trabalho busca responder à seguinte questão: como os princípios da educação antirracista podem orientar a organização do currículo da educação em tempo integral em contextos quilombolas? O objetivo geral é analisar possibilidades de articulação entre educação antirracista e organização curricular da educação em tempo integral, com base em documentos relativos ao Território Quilombola Luziense, em Santa Luzia do Itanhy, Sergipe. Especificamente, pretende-se contextualizar os fundamentos legais e conceituais da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Educação Escolar Quilombola; discutir as relações entre território, currículo e formação integral; examinar documentos pedagógicos vinculados ao contexto local; e sistematizar possibilidades de inserção contínua, transversal e contextualizada da educação antirracista nas práticas escolares.

A relevância do estudo reside na aproximação entre os fundamentos da educação antirracista e as possibilidades de organização curricular em um território marcado pela presença quilombola. Sua contribuição consiste em examinar como esses fundamentos se expressam nos documentos selecionados e quais possibilidades e limites podem ser identificados nas propostas pedagógicas locais. Nessa perspectiva, a comunidade é compreendida como participante da construção educativa e produtora de conhecimentos que devem ser reconhecidos na definição dos conteúdos, das metodologias e das relações escolares.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO INTEGRAL

A educação brasileira foi organizada, durante muito tempo, a partir de referências que apresentavam a experiência europeia como centro da história e do conhecimento. Esse processo contribuiu para invisibilizar produções africanas, afro-brasileiras, indígenas e quilombolas, além de naturalizar representações estereotipadas. Gomes (2012) destaca que a descolonização dos currículos exige conflito, negociação e mudança de olhar, pois envolve reconhecer que o conhecimento escolar também é marcado por relações de poder. Assim, incluir novas referências não consiste apenas em acrescentar conteúdos a uma estrutura já pronta, mas em revisar critérios de seleção, interpretação e legitimidade.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação ao incluir a História e a Cultura dos Povos Indígenas. O artigo 26-A da LDB estabelece que esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com especial presença nas áreas de Arte, Literatura e História. A expressão “todo o currículo” é central para este debate, pois afasta a ideia de que a responsabilidade pertence a um único componente ou a uma ação pontual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, orientam sistemas e instituições de ensino na promoção de relações étnico-raciais positivas e no enfrentamento ao racismo. Nessa direção, a Educação para as Relações Étnico-Raciais não se limita ao estudo de acontecimentos históricos. Ela alcança as relações cotidianas, a formação docente, a seleção dos materiais, a gestão escolar, a participação das famílias e a maneira como a escola acolhe e intervém diante de situações de discriminação.

Cavalleiro (2000) demonstra que o silêncio da escola diante do racismo não é neutro. Quando piadas, apelidos, comentários sobre cabelo, pele ou traços físicos são tratados como brincadeiras sem importância, a instituição contribui para a permanência de hierarquias e sofrimentos. Por essa razão, ser antirracista exige ação: observar, reconhecer, interromper, acolher e construir outras referências. Esse compromisso precisa alcançar toda a comunidade escolar, uma vez que estudantes, professores, gestores, profissionais de apoio e famílias participam das relações que educam.

Também é necessário superar abordagens que apresentam a população negra apenas a partir da escravização, da violência ou da ausência. A história do racismo deve ser estudada, mas não pode ocupar sozinha o espaço destinado às experiências negras. Intelectualidade, ciência, arte, tecnologias, formas de organização, afetos, religiosidades, brincadeiras e lideranças precisam integrar as práticas escolares. Como afirma Gomes (2017), o Movimento Negro produz saberes emancipatórios e atua como educador da sociedade brasileira. Reconhecer essa produção amplia as possibilidades de identificação e permite que crianças negras sejam apresentadas como sujeitos de conhecimento, criação e futuro.

No campo da educação integral, a formação humana é compreendida para além do desenvolvimento cognitivo isolado. Ela envolve dimensões corporais, afetivas, culturais, sociais, éticas e políticas. Moll (2012) ressalta que a ampliação da jornada precisa ser acompanhada pela ampliação das oportunidades educativas e pela relação da escola com o território. Desse modo, educação integral não é sinônimo automático de tempo integral. O tempo é uma condição importante, mas precisa estar a serviço de uma proposta formativa coerente.

A Lei nº 14.640/2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, associa a ampliação das matrículas à perspectiva da educação integral e à promoção da equidade. Essa orientação cria uma oportunidade para que redes de ensino revisem seus currículos e construam experiências conectadas à diversidade dos estudantes. Em contextos quilombolas, a equidade exige considerar que as comunidades possuem histórias, formas de organização, territorialidades e conhecimentos próprios. Ignorar essas características em uma jornada ampliada significaria oferecer mais tempo de uma educação pouco representativa.

A relação entre educação antirracista e educação integral, portanto, não é acessória. Se a formação pretende alcançar o estudante em sua integralidade, sua identidade étnico-racial, sua ancestralidade, seus vínculos e suas experiências territoriais não podem permanecer fora do currículo. A escola precisa criar condições para que o estudante conheça a si mesmo,

compreenda as relações sociais que produzem desigualdades e participe da transformação de sua realidade. Nessa concepção, o currículo deixa de ser apenas uma lista de conteúdos e passa a organizar experiências, relações e sentidos.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E TERRITÓRIO COMO REFERÊNCIA CURRICULAR

A Educação Escolar Quilombola foi reconhecida como modalidade da Educação Básica e possui diretrizes próprias, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012. O documento estabelece que sua organização deve considerar a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção do trabalho, os repertórios orais, os festejos, os usos e as tradições, além da territorialidade. Esses elementos indicam que a educação escolar quilombola não se caracteriza apenas pela localização da escola, mas pela relação pedagógica que ela estabelece com a comunidade.

As diretrizes abrangem escolas situadas em territórios quilombolas e instituições que atendem estudantes oriundos dessas comunidades. Essa compreensão é importante para municípios nos quais os estudantes circulam entre povoados e sede urbana, pois o direito a uma educação contextualizada acompanha o sujeito. Não basta que a escola esteja fisicamente próxima do território; é necessário que o projeto político-pedagógico, o currículo, os materiais e as formas de gestão reconheçam a comunidade e sejam construídos em diálogo com ela.

O território, nesse sentido, ultrapassa a ideia de delimitação geográfica. Ele reúne memória, parentesco, trabalho, natureza, religiosidade, circulação e luta por direitos. Arroyo (2013) argumenta que o currículo é um território em disputa, no qual diferentes sujeitos buscam o reconhecimento de suas experiências e conhecimentos. Para comunidades historicamente silenciadas, ocupar o currículo significa também afirmar que suas formas de interpretar e transformar o mundo possuem valor educativo.

Trabalhar com o território não significa romantizá-lo. O currículo precisa reconhecer tanto as riquezas culturais quanto os conflitos e as desigualdades que atravessam a vida comunitária. Questões como acesso à terra, diminuição da pesca, transformação ambiental, condições de trabalho, racismo e oferta de políticas públicas fazem parte da realidade e podem ser investigadas de maneira adequada a cada faixa etária. Uma educação contextualizada não apresenta a comunidade como cenário estático; ela permite compreender processos, contradições e possibilidades de ação.

A participação comunitária é indispensável nesse movimento. Mestres de saberes, marisqueiras, pescadores, agricultores, artesãos, parteiras, rezadeiras, lideranças e pessoas mais velhas guardam conhecimentos que não podem ser substituídos por uma descrição externa. A escola pode convidá-los para rodas de conversa, entrevistas, oficinas, caminhadas investigativas e construção de acervos. Entretanto, essa aproximação deve ocorrer com respeito, autorização e reconhecimento de autoria, evitando extrair conhecimentos da comunidade sem devolutiva ou participação.

Freire (1996) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Esse princípio ganha materialidade quando o currículo parte das experiências vividas para construir novos conhecimentos. A leitura do território pode mobilizar diferentes áreas: os ciclos da maré e os ecossistemas do mangue em Ciências; as cadeias produtivas e relações de trabalho em Geografia; a formação dos povoados em História; relatos orais, receitas e biografias em Língua Portuguesa; medidas, estimativas e tratamento da informação em Matemática; ritmos, grafismos e materiais locais em Arte.

A contextualização, contudo, precisa evitar a folclorização. Saberes quilombolas não devem aparecer apenas como curiosidades, festividades ou elementos decorativos. Eles precisam ser reconhecidos como produções históricas, técnicas, culturais e políticas. Ao estudar a farinha, por exemplo, a escola pode abordar cultivo, transformação da matéria, instrumentos, trabalho coletivo, memória familiar, comercialização e segurança alimentar. Ao estudar a mariscagem, pode discutir conhecimento das marés, biodiversidade, divisão do trabalho, protagonismo das mulheres e preservação ambiental.

Assim, o território funciona como uma matriz de perguntas, experiências e relações. Ele não limita o currículo; oferece caminhos para que conhecimentos locais e científicos sejam colocados em diálogo. Essa articulação fortalece o pertencimento e, ao mesmo tempo, amplia horizontes, porque permite ao estudante compreender que sua comunidade está conectada a processos históricos, ambientais, econômicos e culturais mais amplos.

4 O TERRITÓRIO QUILOMBOLA LUZIENSE E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Santa Luzia do Itanhy apresenta expressiva presença de população negra e quilombola. A síntese documental utilizada neste estudo informa, com base no Censo Demográfico de 2022,

que 87,9% da população municipal se declara preta ou parda e que 4.647 pessoas se identificam como quilombolas, correspondendo a 34,1% dos habitantes (Santa Luzia do Itanhy, 2026). No presente trabalho, esses dados foram consultados por meio da síntese territorial e são utilizados para contextualizar a relevância da educação antirracista e da Educação Escolar Quilombola no município. Essa caracterização reforça a necessidade de propostas curriculares que reconheçam as identidades, as histórias e os direitos educacionais dessas populações.

A Comunidade Quilombola do Território Luziense ocupa uma área de 8.457,87 hectares, correspondente a aproximadamente um quarto do território municipal, e reúne 855 famílias. De acordo com Silva (2016), sua formação está ligada às antigas fazendas e engenhos canavieiros dos séculos XVIII e XIX e às usinas que permaneceram até a segunda metade do século XX. Muitos moradores são descendentes de pessoas escravizadas que trabalharam na região e de trabalhadores que permaneceram nas fazendas após a abolição em condições marcadas pela exploração e pela concentração da terra.

A comunidade obteve certificação de autorreconhecimento pela Fundação Cultural Palmares em 2005. Sua organização territorial conecta sete povoados e é sustentada por redes de parentesco, compadrio, trabalho e solidariedade. A pesca, a mariscagem, a agricultura, a fabricação de farinha e as atividades relacionadas ao coco constituem práticas econômicas e culturais. Ao mesmo tempo, os relatos reunidos por Silva (2016) indicam desafios relacionados ao acesso à terra, às restrições de circulação, à redução dos recursos pesqueiros e às oportunidades de trabalho e renda.

As memórias do território também registram a importância de mulheres reconhecidas por seus cuidados e conhecimentos, como parteiras e rezadeiras, além do papel das marisqueiras na manutenção das famílias e na leitura dos ciclos naturais. Esses sujeitos precisam aparecer no currículo não apenas como exemplos individuais, mas como parte de uma rede de conhecimentos, afetos e responsabilidades comunitárias. Ao reconhecer essas trajetórias, a escola amplia a representação e combate a ideia de que apenas determinados grupos produzem história e conhecimento.

Entre os documentos pedagógicos analisados, a *Ementa para componentes curriculares diversificados em conexão com a metodologia MACETE/THP* apresenta uma proposta de articulação entre organização curricular, conhecimentos escolares e referências territoriais. O documento define o MACETE a partir das áreas de Matemática, Artes, Ciências, Empreendedorismo, Tecnologia e Ética, caracterizando-o como uma adaptação da abordagem

STEAM [5]ao contexto local. Sua organização associa a Aprendizagem Baseada em Desafios, as tecnologias sociais, as aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as referências do Currículo de Sergipe (Projeto MACETE, 2026b). Trata-se, neste estudo, da análise de uma proposta registrada documentalmente, sem avaliação de sua implementação nas escolas.

A ementa organiza a progressão formativa por meio dos eixos “O Eu”, “O Outro”, “O Meu Lugar”, “O Território”, “O Coletivo” e “O Mundo”. Essa estrutura possui potencial para uma educação antirracista porque parte da identidade e amplia gradativamente as relações da criança. O corpo, a família, a comunidade, as práticas culturais e os problemas do território podem ser compreendidos como dimensões interligadas. Em vez de apresentar identidade e diversidade como conteúdos isolados, a trilha permite retomá-los em diferentes momentos e níveis de complexidade.

O documento também inclui o componente História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que propõe valorizar identidades, saberes ancestrais e práticas culturais, com ênfase no pertencimento e na educação antirracista. Entre as possibilidades apresentadas estão histórias de vida, mapas afetivos, culinária, danças, brincadeiras, visitas a espaços comunitários e conhecimentos relacionados à lua, ao plantio, ao mangue, à farinha, aos benzimentos, às parteiras e às matriarcas. Esses elementos demonstram uma tentativa de colocar o território no centro da organização pedagógica.

Ainda assim, a existência de um componente específico não transfere para ele toda a responsabilidade pela pauta. A educação antirracista precisa atravessar Letramento, Numeramento, Projeto de Vida, Educação Digital, Expressões Artísticas, Atividades Esportivas e os componentes da base comum. Caso contrário, corre-se o risco de concentrar a temática em um espaço curricular e manter as demais áreas orientadas por referências pouco diversas. O componente específico pode aprofundar conhecimentos, enquanto a transversalidade assegura continuidade e coerência.

O tempo integral amplia as condições para desenvolver projetos interdisciplinares, pesquisas de campo, oficinas, produção de materiais e participação comunitária. A Aprendizagem Baseada em Desafios, organizada no MACETE pelas etapas Envolver, Investigar e Agir, também favorece esse percurso. Na etapa Envolver, os estudantes reconhecem uma questão significativa; em Investigar, escutam pessoas, observam o território,

[5] A STEAM (*Science, technology, Engeneernig, Arts, Mathematics*) além de uma abordagem interdisciplinar entre as áreas do conhecimento que a compõem, é normalmente caracterizada como uma abordagem de ensino aprendizagem ativa, colaborativa, autêntica, significativa e lúdica (Rodrigues-Silva; Alsina, 2023).

consultam fontes e organizam informações; em Agir, produzem uma resposta possível, como exposição, campanha, mapa, livro, protótipo ou intervenção.

Essa metodologia pode contribuir para a educação antirracista desde que os desafios não tratem a comunidade como objeto de estudo. Os estudantes e moradores precisam participar da definição das perguntas, da interpretação das informações e da comunicação dos resultados. Também é necessário cuidado para não expor pessoas, práticas religiosas ou conflitos territoriais. A ética, uma das dimensões do MACETE, deve orientar o uso de imagens, relatos, nomes e conhecimentos compartilhados.

A análise do contexto luziense mostra, portanto, uma combinação entre necessidade e possibilidade. A necessidade decorre da presença quilombola, das desigualdades históricas e do direito a um currículo representativo. A possibilidade está na ampliação do tempo, na existência de componentes diversificados, na organização por eixos, no apoio ao planejamento docente e na abertura para metodologias contextualizadas. Transformar possibilidade em prática contínua exige intencionalidade, formação e acompanhamento.

5 METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa e articula pesquisa bibliográfica e documental, com caráter descritivo e interpretativo. A investigação concentra-se nas relações entre educação antirracista, educação integral e Educação Escolar Quilombola, tomando o Território Quilombola Luziense como referência contextual. A pesquisa não avalia os efeitos de uma intervenção pedagógica nem descreve práticas acompanhadas diretamente nas escolas. Seu propósito é examinar documentos, identificar aproximações entre as propostas locais e os fundamentos discutidos na literatura e sistematizar possibilidades de organização curricular.

O corpus documental compreendeu cinco materiais: a publicação *Comunidade remanescente de quilombos do Território Luziense*, de Silva (2016); a síntese *Santa Luzia do Itanhy: um dos principais territórios quilombolas do Brasil* (Santa Luzia do Itanhy, 2026); e três documentos vinculados ao Projeto MACETE: o material formativo *Educação antirracista* (2026a), a *Ementa para componentes curriculares diversificados em conexão com a metodologia MACETE/THP* (2026b) e o documento *Sugestões de práticas antirracistas* (2026c). Esses materiais foram examinados quanto às informações territoriais, aos princípios educativos e às propostas de organização curricular e formação docente.

Também foram consultados marcos normativos e referências acadêmicas relacionados à temática: Lei nº 9.394/1996; Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; Resolução CNE/CP nº 1/2004; Resolução CNE/CEB nº 8/2012; Lei nº 14.640/2023; dados do Censo Demográfico de 2022; e estudos sobre currículo, relações étnico-raciais, território e educação integral. A consulta a essas fontes possibilitou verificar o alinhamento entre as propostas locais e os princípios que orientam a educação nacional.

A análise foi desenvolvida em três movimentos articulados. Inicialmente, realizou-se a leitura integral dos documentos para identificar informações sobre a história, a população, os modos de vida e os desafios do território. Em seguida, foram examinados os fundamentos presentes na literatura e nos marcos normativos, com atenção à territorialidade, à transversalidade, à representatividade, à participação comunitária e à formação integral. Por fim, as propostas pedagógicas locais foram interpretadas em diálogo com esses fundamentos, buscando identificar convergências, limites e possibilidades curriculares. Os exemplos de atividades apresentados na discussão constituem possibilidades de desenvolvimento pedagógico e não devem ser compreendidos como intervenções realizadas ou avaliadas pela pesquisa.

A interpretação foi organizada em cinco categorias: (1) território como referência curricular; (2) continuidade e transversalidade da educação antirracista; (3) integração entre componentes e metodologias; (4) formação e acompanhamento docente; e (5) materiais, representatividade e participação comunitária. Essas categorias não foram definidas como etapas isoladas, mas como dimensões interdependentes da organização curricular.

A pesquisa não envolveu entrevistas, observação direta ou produção de relatos com participantes. As referências às experiências comunitárias foram obtidas nos documentos examinados, especialmente na publicação de Silva (2016). Consequentemente, os resultados se restringem à interpretação do corpus e à sistematização de possibilidades curriculares, sem permitir conclusões sobre mudanças na aprendizagem, nas relações escolares ou no pertencimento dos estudantes. Reconhece-se, ainda, que documentos pedagógicos registram orientações e intenções institucionais, cuja efetivação depende de condições e processos que não foram investigados neste estudo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura articulada dos documentos permitiu identificar aproximações entre as propostas pedagógicas locais e os fundamentos da educação antirracista, especialmente quanto à valorização do território, à continuidade das ações, à integração curricular, à formação docente e à representatividade dos materiais. Na ementa analisada, destacam-se a progressão entre os eixos de identidade e relação com o mundo e a previsão do componente História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Projeto MACETE, 2026b). Esses elementos são interpretados como possibilidades de organização curricular, sem que sua presença documental comprove sua realização cotidiana nas escolas. A discussão a seguir apresenta os conteúdos identificados no corpus e as possibilidades pedagógicas elaboradas a partir de sua interpretação.

6.1 O TERRITÓRIO COMO MATRIZ DE CONHECIMENTO

A análise da publicação de Silva (2016) e da síntese territorial identificou referências à pesca, à mariscagem, à agricultura, à produção de farinha, ao artesanato, às práticas religiosas, aos festejos e às redes de parentesco. Os documentos também registram conflitos relacionados à terra, às transformações ambientais e às condições de trabalho. Esse conjunto foi interpretado como uma base para a contextualização curricular, por reunir conhecimentos e questões que atravessam a vida comunitária. Sua incorporação à escola requer, contudo, participação dos sujeitos do território, de modo que a seleção e a interpretação desses saberes não sejam conduzidas exclusivamente por perspectivas externas.

Na educação em tempo integral, a territorialização pode ocorrer por meio de projetos que atravessem diferentes componentes. Um estudo sobre o mangue, por exemplo, pode articular biodiversidade e ciclos naturais; leitura de tabelas e produção de gráficos; relatos de marisqueiras; transformações no trabalho; vocabulário local; registro fotográfico ético; e elaboração de uma ação de preservação. O mesmo tema passa a mobilizar conhecimentos científicos, matemáticos, históricos, linguísticos e comunitários.

A partir dessas referências, propõe-se a produção compartilhada de materiais que ampliem a presença das memórias e dos conhecimentos comunitários no currículo. Mapas falados, linhas do tempo, glossários, registros de receitas, cantigas e biografias constituem possibilidades a serem discutidas com a comunidade e articuladas aos objetivos de aprendizagem. Essas produções devem reconhecer autoria, contexto e condições de autorização, além de prever formas acessíveis de devolutiva. Trata-se de uma proposição

decorrente da análise documental, cuja pertinência e realização precisam ser avaliadas em cada contexto escolar.

6.2 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO EIXO CONTÍNUO E TRANSVERSAL

Nos materiais *Educação antirracista* e *Sugestões de práticas antirracistas*, identificou-se a defesa de ações contínuas, articuladas ao planejamento escolar. À luz das referências discutidas, essa orientação foi interpretada como uma possibilidade de superar abordagens restritas às datas comemorativas. O material Educação antirracista afirma que a pauta não deve ser tratada como atividade extra, enquanto o documento de práticas propõe ações ao longo do ano, como vídeos formativos, indicações de leitura, cartazes, pasta de ferramentas e caixa viajante. Essas propostas enfrentam um problema recorrente: a concentração das discussões sobre população negra no mês de novembro.

A transversalidade não significa abordar tudo em todos os momentos, mas assegurar que diferentes áreas contribuam de maneira coerente. Em Matemática, dados sobre população e território podem apoiar leitura crítica de porcentagens e gráficos. Em Ciências, conhecimentos ambientais construídos por pescadores, agricultores e marisqueiras podem dialogar com conteúdos científicos. Em Língua Portuguesa, autores negros, relatos comunitários e gêneros orais podem ampliar o repertório. Em Arte e Educação Física, artistas, ritmos, jogos e práticas corporais africanas e afro-brasileiras podem ser estudados sem estereótipos.

A continuidade também alcança as relações. Não basta apresentar personalidades negras se a escola silencia diante de apelidos, ofensas e exclusões. Os cartazes e orientações analisados oferecem linguagem simples para reconhecer falas racistas, acolher estudantes e buscar apoio. Como destaca Cavalleiro (2000), a omissão institucional produz aprendizagem; por isso, protocolos de escuta e intervenção precisam acompanhar as propostas curriculares.

6.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR E APRENDIZAGEM BASEADA EM DESAFIOS

Na ementa analisada, a Aprendizagem Baseada em Desafios organiza-se pelas etapas Envolver, Investigar e Agir (Projeto MACETE, 2026b). Essa estrutura foi interpretada como uma possibilidade de articular questões territoriais, investigação e produção estudantil. Sua aproximação com a educação antirracista, contudo, depende das perguntas formuladas, das referências mobilizadas e das condições de participação dos estudantes e da comunidade. A adoção da metodologia, por si só, não garante uma prática antirracista; é necessário que o

enfrentamento ao racismo e o reconhecimento dos sujeitos quilombolas orientem o desenvolvimento dos desafios.

Um desafio sobre representatividade nos materiais escolares pode começar pela observação de livros, cartazes e atividades utilizados pela turma. Em seguida, os estudantes podem organizar dados sobre personagens representados, pesquisar autores e personalidades negras e quilombolas e, por fim, produzir uma pequena exposição ou acervo. Um desafio sobre memórias de trabalho pode reunir relatos de agricultores, pescadores e marisqueiras, relacionando técnicas tradicionais, mudanças ambientais e direitos.

A integração, entretanto, precisa preservar os objetivos de aprendizagem. Contextualizar não significa substituir os conhecimentos previstos para cada ano. O território funciona como situação significativa para desenvolver habilidades de leitura, cálculo, investigação, argumentação e criação. Essa relação contribui para evitar tanto a fragmentação curricular quanto atividades culturais sem aprofundamento pedagógico.

6.4 FORMAÇÃO, APOIO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

O documento *Sugestões de práticas antirracistas* reúne propostas de formação e organização de recursos para apoiar o trabalho docente (Projeto MACETE, 2026c). A análise desses elementos sugere que a disponibilização de materiais pode ampliar repertórios, mas precisa estar associada a condições institucionais de estudo, planejamento e reflexão coletiva. Nessa perspectiva, a formação não se restringe ao acesso a conteúdos: envolve examinar escolhas curriculares, reconhecer situações de discriminação e discutir possibilidades de intervenção. Como essas condições não foram investigadas diretamente, não é possível afirmar em que medida estão presentes nas escolas vinculadas à proposta.

A formação precisa combinar fundamentos e situações concretas. É necessário compreender racismo estrutural, identidade, branquitude, representação e educação quilombola, mas também discutir como agir diante de uma fala ofensiva, como selecionar um livro, como evitar estereótipos e como convidar pessoas da comunidade de modo respeitoso. A reflexão sobre os próprios materiais e referências é parte desse processo.

O acompanhamento pedagógico pode utilizar perguntas simples: quais sujeitos aparecem neste plano? O território é apresentado como produtor de conhecimento ou apenas como cenário? A atividade amplia a compreensão ou reforça uma imagem única sobre a população negra? Há espaço para escuta e autoria dos estudantes? O produto final respeita

direito de imagem, fonte e participação comunitária? Essas perguntas transformam princípios amplos em critérios de planejamento.

6.5 MATERIAIS REPRESENTATIVOS E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

O quinto resultado mostra que a materialidade do currículo importa. Livros, imagens, brinquedos, vídeos, exemplos e cartazes comunicam quem pode ocupar lugares de inteligência, beleza, cuidado, ciência e liderança. A presença de personagens negros apenas em situações de sofrimento ou em narrativas sobre escravização limita as possibilidades de identificação. A representatividade precisa mostrar diversidade de famílias, tons de pele, cabelos, profissões, corpos, territórios e modos de viver.

A proposta de caixa ou maleta viajante, identificada no documento *Sugestões de práticas antirracistas*, apresenta uma possibilidade de circulação de recursos entre escolas ou famílias (Projeto MACETE, 2026c). Seu potencial pedagógico depende da seleção dos materiais e das formas de mediação previstas. Para seu desenvolvimento, propõe-se considerar critérios como autoria, diversidade de representações, adequação etária e relação com os objetivos curriculares. A participação comunitária nessa seleção pode contribuir para que os recursos expressem referências reconhecidas pelos sujeitos do território. A pesquisa, entretanto, não acompanhou a utilização desse dispositivo nem avaliou seus efeitos.

A participação comunitária amplia essa curadoria. Lideranças, famílias e detentores de saberes podem indicar histórias, pessoas, lugares e práticas relevantes. Também podem avaliar se uma representação corresponde à forma como a comunidade se reconhece. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola reforçam a gestão em diálogo com as comunidades; portanto, a participação não deve ser reduzida a convites pontuais para eventos.

6.6 SÍNTESE DOS CAMINHOS CURRICULARES

A articulação entre os documentos locais e os fundamentos teóricos e normativos permitiu sistematizar cinco possibilidades de organização curricular: territorialização dos conteúdos; transversalidade e continuidade; integração curricular; formação e acompanhamento docente; e materiais representativos com participação comunitária. O Quadro 1 reúne essa síntese interpretativa e apresenta exemplos de desenvolvimento pedagógico. Esses exemplos não correspondem, necessariamente, a ações implementadas, mas a proposições que precisam ser discutidas, contextualizadas e avaliadas pelas escolas e comunidades.

Quadro 1 – Síntese de possibilidades para a organização de um currículo antirracista na educação em tempo integral

Caminho	Princípio	Possibilidades
Territorialização dos conteúdos	Partir das memórias, práticas, sujeitos, paisagens e desafios do território, colocando saberes locais e escolares em diálogo.	Mapas afetivos; pesquisa sobre mangue, maré, farinha e agricultura; linhas do tempo; entrevistas autorizadas.
Transversalidade e continuidade	Trabalhar a temática étnico-racial durante todo o ano e em diferentes componentes, sem restringi-la a datas comemorativas.	Autores e cientistas negros; dados demográficos; jogos e artes afro-brasileiras; análise de representações.
Integração curricular	Articular objetivos de aprendizagem, áreas do conhecimento e problemas reais por meio de projetos e desafios.	Percurso Envolver-Investigar-Agir; exposições; campanhas; acervos; produções multimídia.
Formação e acompanhamento docente	Oferecer fundamentos, repertórios, critérios de planejamento e espaços de análise coletiva da prática.	Momentos formativos; curadoria compartilhada; revisão de planos; protocolos de intervenção.
Materiais e participação comunitária	Ampliar referências e construir recursos com autoria, escuta e validação da comunidade.	Caixa viajante; biografias locais; rodas com mestres de saberes; acervo comunitário com autorização.

Fonte: elaboração dos autores, com base na análise documental e no referencial teórico discutido (2026).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste trabalho permite afirmar que a educação antirracista é uma dimensão indispensável do currículo da educação em tempo integral em contextos quilombolas. Sua importância não decorre apenas do cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas do direito dos estudantes a uma formação que reconheça suas identidades, histórias, comunidades e possibilidades de futuro. Em Santa Luzia do Itanhy, onde uma em cada três pessoas é quilombola, esse compromisso assume caráter estruturante.

O estudo também evidenciou que ampliar o tempo de permanência na escola não garante, de forma automática, uma educação integral. A jornada ampliada precisa estar relacionada a um currículo que dialogue com o território, integre áreas do conhecimento, reconheça diferentes sujeitos como produtores de saber e crie oportunidades de participação. Caso contrário, a escola poderá oferecer mais atividades sem transformar os silenciamentos que historicamente marcaram a educação brasileira.

Os documentos analisados apresentam caminhos relevantes. A organização curricular por eixos que partem do “Eu” e alcançam o “Mundo”, a presença do componente História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a Aprendizagem Baseada em Desafios e o apoio ao planejamento docente favorecem uma proposta contextualizada. Da mesma forma, ações como materiais formativos, curadoria de livros, cartazes, caixa viajante e produção autoral podem ampliar a representatividade e apoiar intervenções cotidianas.

Entretanto, a educação antirracista não pode ficar concentrada em um componente, projeto ou período do ano. Ela precisa atravessar o currículo, a gestão, os materiais, as relações e a formação dos profissionais. Também deve ser construída com a comunidade, respeitando autoria, memória, direito de imagem e formas locais de participação. O território não é apenas um recurso pedagógico disponível para a escola; é um espaço vivo, formado por sujeitos que precisam participar das decisões sobre o que e como será ensinado.

Como resultado da pesquisa documental, foram sistematizados cinco caminhos: territorialização dos conteúdos; transversalidade e continuidade; integração curricular; formação e acompanhamento docente; e materiais representativos com participação comunitária. Esses caminhos não constituem uma fórmula pronta. Eles funcionam como referências a serem adaptadas, discutidas e avaliadas por cada escola, considerando suas turmas e relações com o território.

Por fim, o trabalho aponta a necessidade de estudos futuros que acompanhem a aplicação das propostas, escutem professores, estudantes, famílias e lideranças e analisem mudanças nas práticas, nos materiais e nas percepções de pertencimento. A avaliação precisa observar não apenas produtos finais, mas a qualidade das relações, a presença de referências negras e quilombolas ao longo do ano e a capacidade da escola de intervir diante do racismo. Construir uma educação antirracista em tempo integral é um processo contínuo. Em contextos quilombolas, esse processo começa quando a escola reconhece que a comunidade já produz conhecimentos, memórias e formas de transformar o mundo.

Palavras-chave: Educação antirracista; Educação em tempo integral; Educação escolar quilombola; Currículo; Território Luziense.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Diretrizes de educação integral antirracista para o ensino fundamental**: uma contribuição da sociedade civil. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-quilombola. Acesso em: 29 jul. 2026.

CAMINO SCHOOL. **Manual para escolas antirracistas**. [S. l.]: Camino School, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: quilombolas: primeiros resultados do universo: segunda apuração. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em: 29 jul. 2026.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

PROJETO MACETE. **Educação antirracista**. Santa Luzia do Itanhy, 2026a. Material formativo interno.

PROJETO MACETE. **Ementa para componentes curriculares diversificados em conexão com a metodologia MACETE/THP**. Santa Luzia do Itanhy, 2026b. Documento pedagógico interno.

PROJETO MACETE. **Sugestões de práticas antirracistas**. Santa Luzia do Itanhy, 2026c. Documento de trabalho interno.

SANTA LUZIA DO ITANHY. **Santa Luzia do Itanhy: um dos principais territórios quilombolas do Brasil**. Santa Luzia do Itanhy, 2026. Síntese documental.

SILVA, Fernanda Cristina de Oliveira e. **Comunidade remanescente de quilombos do Território Luziense**. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 2016. (Coleção Terras de Quilombos).