



SABERES QUILOMBOLAS E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS E HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE TEMPO INTEGRAL

QUILOMBOLA KNOWLEDGE AND INTERDISCIPLINARITY IN SCIENCE AND HISTORY EDUCATION: A PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN A FULL-TIME QUILOMBOLA SCHOOL

DOI: 10.5281/zenodo.22288182



*Claudiana Cicera de Sousa*¹

*Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira*²

*Francisco Francinete Leite Junior*³

*Carlos Alberto da Silva*⁴

*Antônia Karina de Araújo Braga*⁵

*Wiliane dos Santos Santana*⁶

RESUMO

Esta pesquisa aborda os resultados de uma prática pedagógica interdisciplinar, na qual conteúdos de Ciências e História se articulam para fortalecer os pressupostos que fundamentam a proposta. O estudo teve como objetivo geral investigar os efeitos da implementação de uma sequência didática interdisciplinar que integra saberes quilombolas aos conteúdos de Ciências e História na aprendizagem dos estudantes. Os objetivos específicos foram: elaborar uma sequência didática interdisciplinar que integre esses saberes aos conteúdos das duas disciplinas; aplicar a sequência didática em contexto escolar, registrando as interações pedagógicas e as percepções dos estudantes; e analisar suas contribuições para a aprendizagem e o engajamento dos alunos do 9º ano, considerando também os desafios institucionais emergentes durante o processo de implementação. O estudo foi desenvolvido na

1 Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. E-mail: claudianacicera057@gmail.com.

2 Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. E-mail: lucia.oliveira@univafs.edu.br.

3 Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO. E-mail: professor.juniorlinhares@gmail.com.

4 Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. E-mail: caredfprofessor@gmail.com.

5 Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. E-mail: Karinaaraujo123@yahoo.com.br.

6 Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. E-mail: willy.stn@hotmail.com.





Escola Quilombola de Tempo Integral Antônio de Sá Roriz, localizada na Comunidade Quilombola Serra dos Mulatos, no município de Jardim, no estado do Ceará. A abordagem adotada na pesquisa privilegiou a metodologia qualitativa da pesquisa-ação, tendo como participantes 12 estudantes. A produção dos dados ocorreu por meio de um questionário composto por nove questões subjetivas e de registros realizados em diário de observação durante a aplicação da sequência didática. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. A sequência didática articulou conteúdos de História relacionados à cultura, à memória oral, à formação dos quilombos no Brasil e no Ceará, à história da comunidade quilombola da Serra dos Mulatos no município de Jardim, com conteúdos de Ciências, especialmente botânica, agroecologia, biodiversidade e sustentabilidade. As atividades foram desenvolvidas em diferentes espaços do território quilombola da Serra dos Mulatos, incluindo a escola, a casa de farinha, o Museu Quilombo Mulatos e a trilha até a nascente Boca da Mata. Os resultados evidenciaram cinco categorias de análise: valorização da prática interdisciplinar; metodologias ativas; integração entre saberes científicos e saberes tradicionais quilombolas; aprendizagem significativa; e consciência ambiental. Os achados indicam que a articulação entre conteúdos escolares, saberes comunitários e experiências vivenciadas no território favoreceu discussões contextualizadas e ampliou a participação dos estudantes. Assim, a articulação entre os conteúdos contribuiu para dar visibilidade aos saberes presentes no cotidiano da comunidade quilombola da Serra dos Mulatos. Além disso, possibilitou a valorização da identidade e da memória, bem como o fortalecimento do sentimento de pertencimento do povo quilombola da Serra dos Mulatos. Os resultados também evidenciaram que a articulação entre os conteúdos escolares e as vivências dos educandos favorece a construção de conhecimentos contextualizados e dotados de significação pessoal, contribuindo positivamente para o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Sequência didática; Saberes quilombolas; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research addresses the results of an interdisciplinary pedagogical practice in which Science and History content are linked to reinforce the proposal's underlying premises. The study's general objective was to investigate the effects of implementing an interdisciplinary teaching sequence—integrating *quilombola* knowledge with Science and History curricula—on student learning. Specific objectives included: designing an interdisciplinary teaching sequence that integrates this knowledge with the content of both subjects; implementing the sequence in a school setting while documenting pedagogical interactions and student perceptions; and analyzing its contributions to the learning and engagement of 9th-grade students, while also considering institutional challenges that arose during implementation. The study was conducted at the Antônio de Sá Roriz Full-Time *Quilombola* School, located in the Serra dos Mulatos *Quilombola* Community in the municipality of Jardim, Ceará state. The research employed a qualitative action-research approach, involving 12 students as participants. Data were gathered via a questionnaire containing nine open-ended questions and through entries in an observation journal kept during the teaching sequence's implementation. Data were analyzed using content analysis. The teaching sequence linked History content—covering culture, oral history, the formation of *quilombos* in Brazil and Ceará, and the history of the Serra dos Mulatos *quilombola* community—with Science content, specifically botany, agroecology, biodiversity, and sustainability. Activities took place in various locations across the Serra dos Mulatos *quilombola* territory, including the school, the cassava flour processing house (*casa de farinha*),





the Quilombo Mulatos Museum, and the trail leading to the Boca da Mata spring. The results highlighted five categories of analysis: valuing interdisciplinary practice; active learning methodologies; the integration of scientific knowledge with traditional *quilombola* knowledge; meaningful learning; and environmental awareness. The findings indicate that linking school curriculum content, community knowledge, and experiences within the territory fostered contextualized discussions and increased student participation. Thus, integrating these contents helped bring visibility to the knowledge present in the daily lives of the Serra dos Mulatos *quilombola* community. Furthermore, it enabled the valuing of identity and memory, as well as the strengthening of the sense of belonging among the Serra dos Mulatos *quilombola* people. The results also demonstrated that linking school content with students' lived experiences fosters the construction of knowledge that is contextualized and personally meaningful, thereby contributing positively to the learning process.

Keywords: Learning; Didactic Sequence; Quilombola knowledge; Interdisciplinarity.

1. INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas interdisciplinares constituem estratégias de ensino que promovem a articulação entre conteúdos curriculares e diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma compreensão mais ampla e integrada dos fenômenos estudados. Na visão de Sousa et.al(2025) no contexto escolar, entretanto, sua implementação ainda enfrenta desafios decorrentes de uma organização curricular frequentemente fragmentada, rígida e burocrática. Entre os principais obstáculos encontra-se a dificuldade de construção de espaços coletivos de planejamento, condição indispensável para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares. Conforme destaca Russo (2016, p. 196), o planejamento deve ser compreendido como “um ato coletivo de todos aqueles educadores que juntos irão decidir o que a escola irá oferecer aos seus alunos”. Nessa perspectiva, planejar constitui uma ação fundamental para a organização e sistematização do trabalho pedagógico, contribuindo diretamente para a efetivação de práticas educativas integradas.

Quando planejadas de forma articulada aos conhecimentos já construídos pelos estudantes, as práticas pedagógicas interdisciplinares podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador da construção do conhecimento, estimulando a participação ativa dos alunos e estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e suas experiências de vida. De acordo com Libâneo (1998, p. 12), cabe





ao docente mediar a relação entre os estudantes e os conteúdos escolares, considerando seus conhecimentos, experiências, interesses e formas de pensar. Essa compreensão reforça a importância de propostas pedagógicas que reconheçam os saberes dos educandos como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens.

Tal perspectiva adquire especial relevância em contextos socioculturais específicos, como os das comunidades quilombolas. Os estudantes desses territórios carregam conhecimentos produzidos em suas vivências comunitárias, expressos em práticas culturais, modos de vida, memórias coletivas e formas próprias de interpretar a realidade. O reconhecimento desses saberes no ambiente escolar podem ampliar as possibilidades de construção de aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas. Nessa mesma direção, Ausubel (1968) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam aos conhecimentos prévios dos indivíduos, possibilitando a atribuição de sentido ao que é aprendido. Assim, a escola desempenha papel fundamental ao valorizar os saberes construídos pelos estudantes em seus contextos de vida, e assim podem contribuir para uma educação mais inclusiva, contextualizada e comprometida com suas realidades socioculturais.

Embora a educação em tempo integral amplie as possibilidades de integração entre diferentes áreas do conhecimento, observa-se a carência de estratégias sistematizadas que promovam, de forma consistente, o diálogo entre os conteúdos escolares e os conhecimentos produzidos nas comunidades quilombolas. Foi nesse contexto que a presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Quilombola em Tempo Integral (EQTI) Antônio de Sá Roriz, localizada na Serra Boca da Mata, zona rural do município de Jardim no estado do Ceará. A escolha da temática decorreu da necessidade de reconhecer e valorizar os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola Serra dos Mulatos, situada nesse território, ampliando sua visibilidade no ambiente escolar. Além disso, buscou-se fortalecer práticas pedagógicas capazes de estabelecer relações entre os conhecimentos construídos na comunidade e os conteúdos trabalhados na escola, aproximando o processo educativo das experiências vivenciadas pelos estudantes.





A relevância desta investigação está associada à necessidade de contribuir para a valorização da cultura e dos saberes da Comunidade Quilombola Serra dos Mulatos, ainda pouco contemplados em estudos acadêmicos. No âmbito profissional, a pesquisa fundamentou-se na percepção de que práticas pedagógicas interdisciplinares favorecem maior participação dos estudantes e facilitam a compreensão dos conteúdos ao relacioná-los às suas experiências cotidianas. No campo acadêmico, pretendeu-se contribuir para o fortalecimento das discussões sobre a articulação entre interdisciplinaridade e saberes quilombolas no ensino de Ciências e História, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de práticas educativas mais integradoras e contextualizadas.

Diante desse cenário, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão norteadora: quais os possíveis efeitos da utilização de uma sequência didática interdisciplinar que articula conteúdos de História e Ciências aos saberes quilombolas sobre a aprendizagem dos estudantes? Partiu-se da hipótese de que a utilização de uma sequência didática interdisciplinar contribui para a construção de aprendizagens contextualizadas, ao favorecer a relação entre os conhecimentos científicos e as vivências dos estudantes. Considerou-se, ainda, que essa proposta potencializa o engajamento discente nas atividades desenvolvidas, manifestado por meio da participação, do interesse e do envolvimento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Com base nessa problemática, definiu-se como objetivo geral investigar os efeitos da implementação de uma sequência didática interdisciplinar que integra saberes quilombolas aos conteúdos de Ciências e História na aprendizagem dos estudantes de uma escola de tempo integral. Como objetivos específicos, buscou-se elaborar uma sequência didática interdisciplinar que integrasse os saberes quilombolas aos conteúdos das duas disciplinas, aplicá-la no contexto escolar e analisar suas contribuições para a aprendizagem e o engajamento dos estudantes do 9º ano. Ao longo do processo, também foram considerados os desafios institucionais emergentes durante a implementação da proposta.





2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO FORMAL

A educação constitui um processo amplo de formação humana que ocorre em diferentes espaços sociais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), ela abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Assim, a formação dos indivíduos não se restringe ao ambiente escolar, mas resulta das múltiplas experiências construídas ao longo da vida. Entretanto, a escola ocupa papel fundamental por ser responsável pela sistematização e socialização dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo pela humanidade.

Nesse contexto, a educação formal caracteriza-se por ocorrer em instituições organizadas e regulamentadas, orientadas por objetivos pedagógicos, currículos, avaliações e certificações. Segundo Degrande e Torres (2022), trata-se de um processo educativo planejado e desenvolvido em espaços institucionalizados. Jacobucci (2008) acrescenta que a educação formal está diretamente vinculada às instituições de Educação Básica e Ensino Superior previstas na legislação educacional brasileira. Dessa forma, distingue-se por sua organização sistemática e por sua função social de garantir o acesso aos conhecimentos considerados essenciais para a formação cidadã.

Apesar de sua relevância, a escola moderna consolidou-se sob uma lógica de fragmentação curricular, estruturada em disciplinas desenvolvidas de forma isolada. Embora essa organização tenha favorecido o aprofundamento dos conhecimentos especializados, também dificultou a compreensão de fenômenos complexos que demandam diferentes perspectivas de análise. Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge como uma possibilidade de aproximação entre os campos do saber, favorecendo uma visão mais ampla da realidade e aprendizagens mais contextualizadas. As discussões sobre interdisciplinaridade ganharam destaque na Europa, no final da década de 1960, especialmente a partir das





contribuições de Georges Gusdorf. Ao questionar a excessiva compartimentalização do conhecimento, o autor defendeu a necessidade de diálogo entre as disciplinas. Conforme afirma:

“Não se trata somente de justaposição, mas de comunicação. O interesse se dirige para os confins e as confrontações mútuas entre as disciplinas; trata-se de um conhecimento dos limites ou de um conhecimento nos limites, instituindo entre os diversos ocupantes do espaço mental um regime de copropriedade, que fundamenta a possibilidade de um diálogo entre os interessados” (GUSDORF, 1995, p. 15).

A concepção apresentada por Gusdorf evidencia que a interdisciplinaridade ultrapassa a simples reunião de conteúdos, fundamentando-se na comunicação, na cooperação e na construção coletiva do conhecimento.

No Brasil, os estudos sobre o tema ganharam visibilidade a partir das contribuições de Hilton Japiassu. Para o autor, “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74). Essa compreensão reforça a necessidade de superar o isolamento disciplinar por meio da interação entre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Outro importante referencial é Ivani Fazenda, que compreende a interdisciplinaridade como uma atitude diante do conhecimento. Para a autora, essa perspectiva exige abertura ao diálogo, trabalho coletivo e reconhecimento de que a realidade não pode ser compreendida a partir de uma única área do saber (Fazenda, 2002).

Em consonância com essa discussão, Morin (2000) critica a fragmentação decorrente da especialização excessiva e defende a construção de conexões entre diferentes saberes para compreender a complexidade dos fenômenos contemporâneos. Embora amplamente discutida, a interdisciplinaridade ainda representa um desafio para a educação contemporânea. Sousa et al. (2025) observam que a predominância de currículos organizados em disciplinas isoladas dificulta a construção de práticas pedagógicas integradas. Como alternativa, os autores defendem a formação continuada dos professores, o fortalecimento do planejamento coletivo e o desenvolvimento de projetos integradores como estratégias para favorecer a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse processo, o papel do professor é central.





Para Fazenda (1991, p. 47), “a prática interdisciplinar exige do educador uma postura aberta, crítica e investigativa diante do conhecimento e da realidade”. Tal perspectiva evidencia que o trabalho interdisciplinar requer diálogo, reflexão e construção coletiva, possibilitando que o docente atue como mediador de processos de aprendizagem que articulam diferentes saberes e experiências. Essa compreensão aproxima-se da teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1968), especialmente quando os conteúdos escolares são relacionados aos conhecimentos prévios dos estudantes e às experiências construídas em seus contextos socioculturais.

Em comunidades quilombolas, essa mediação torna-se ainda mais relevante, pois favorece o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes produzidos no território, contribuindo para aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas. Fazenda (2008) destaca ainda que a interdisciplinaridade se fundamenta em atitudes de humildade, escuta e reciprocidade. Sob essa perspectiva, constitui uma postura ética diante do conhecimento, baseada no reconhecimento das diferentes formas de compreender a realidade. Tal entendimento amplia as possibilidades de diálogo entre os saberes escolares e os conhecimentos produzidos em distintos contextos culturais.

No caso das escolas quilombolas, essa abordagem assume especial relevância ao possibilitar a valorização dos saberes construídos pelas comunidades e sua articulação com os conhecimentos científicos trabalhados nas diferentes disciplinas. Dessa forma, a interdisciplinaridade contribui para aproximar o currículo escolar da realidade dos estudantes, favorecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas, participativas e significativas. Conforme destaca Fazenda (2011), a interdisciplinaridade deve ser compreendida como um convite permanente ao diálogo entre saberes e à superação das fronteiras estabelecidas entre as disciplinas. Assim, representa a possibilidade de construir práticas educativas integradoras, capazes de relacionar teoria e prática, ciência e experiência, escola e comunidade.





2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL

A compreensão da educação integral exige, inicialmente, distinguir esse conceito da noção de tempo integral, frequentemente utilizada como sinônimo no debate educacional. Conforme esclarece Gadotti (2009), enquanto o tempo integral está relacionado à ampliação da permanência do estudante na escola, a educação integral corresponde a uma concepção formativa mais ampla, voltada ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humana, éticas, culturais, sociais, intelectuais e emocionais.

Nessa perspectiva, a ampliação da jornada escolar, por si só, não assegura uma formação integral, uma vez que esta depende da reorganização curricular e da ressignificação das práticas pedagógicas. Essa discussão é reforçada por Moll (2012), ao advertir que a simples extensão do tempo escolar, quando desvinculada de mudanças estruturais no trabalho pedagógico, pode apenas prolongar práticas tradicionais e reprodutivistas. De forma semelhante, Araújo e Stentzler (2022) defendem que o diferencial das escolas de tempo integral não reside apenas na ampliação do tempo, mas na intencionalidade pedagógica atribuída ao currículo e às experiências educativas desenvolvidas nesse contexto.

Em termos históricos os fundamentos da educação integral no Brasil podem ser identificados desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e ganharam materialidade nas experiências conduzidas por Anísio Teixeira, especialmente na Escola Parque, em Salvador (Vilas Boas e Abbiati, (2020). Posteriormente, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro, buscaram ampliar essa proposta ao integrar atividades culturais, esportivas, sociais e de assistência aos estudantes. Entretanto, como destaca Moll (2008, p. 14), mesmo essas experiências inovadoras apresentaram limites:

“A partir da experiência de Anísio Teixeira e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como ‘educação integral em tempo integral’. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades”.





Tal reflexão evidencia que infraestrutura adequada e ampliação da jornada não garantem, isoladamente, a efetivação de uma formação integral.

No contexto da Educação Escolar Quilombola, a educação integral assume contornos ainda mais significativos, pois requer a valorização dos saberes produzidos pelas comunidades tradicionais. Nessa direção, Costa, Andrade e Andrade (2024) ressaltam que a Educação Escolar Quilombola se fundamenta no pertencimento, na memória coletiva e na tradição cultural, elementos essenciais para a construção da identidade quilombola. Essa compreensão dialoga com a visão de Corrêa, Videira e Custódio (2025, p. 11), ao defenderem que as práticas pedagógicas devem partir das “expressões e construções históricas, sociais e culturais da comunidade”, reconhecendo os saberes locais como parte constitutiva do processo educativo. Nesse cenário, o papel do professor torna-se central na construção de práticas contextualizadas que aproximem currículo, território e comunidade.

Do ponto de vista legal, a educação integral encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito social voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse princípio ao estabelecer que a educação tem como finalidade o “pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996, art. 2º), fortalecendo a concepção de formação humana integral.

Nas últimas décadas, essa perspectiva foi fortalecida por políticas públicas como o Programa Mais Educação e, mais recentemente, pelo Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023. Complementando essa legislação, a Resolução CNE/CEB nº 7/2025 define que a Educação Integral em Tempo Integral deve assegurar o desenvolvimento dos estudantes em seus aspectos “cognitivos, físicos, emocionais, sociais, éticos, culturais e ambientais” (Brasil, 2025, art. 2º), reafirmando seu compromisso com a inclusão, a equidade e a justiça curricular. Nessa discussão, a reflexão de Freire (2005, p. 54) permanece atual ao afirmar que “a designação tempo integral em si não faz milagre. É preciso





saber o que fazer do tempo”. Assim, o tempo pedagógico precisa ser preenchido por experiências significativas, capazes de relacionar os conteúdos escolares às vivências dos estudantes. Em escolas quilombolas de tempo integral, essa articulação pode ocorrer por meio de práticas interdisciplinares que valorizem os saberes comunitários e promovam uma aprendizagem contextualizada, crítica e socialmente referenciada.

Segundo Cavalcante e Teles (2017), no estado do Ceará, a política de educação em tempo integral consolidou-se progressivamente a partir de 2008, com a criação das Escolas Profissionalizantes, e ganhou maior expansão em 2016, com a implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). De acordo com informações divulgadas pelo portal do Governo do Estado do Ceará (2025), a oferta da educação em tempo integral tem como objetivo cumprir as metas de universalização previstas para 2026. O portal destaca que o estado vem se consolidando como referência nacional nesse modelo educacional. Nesse contexto, destaca-se a Escola Quilombola em Tempo Integral Antônio de Sá Roriz, única escola quilombola do município de Jardim Ceará e lócus desta pesquisa, cuja realidade revela o potencial da educação integral para articular currículo, território e identidade quilombola.

2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SABERES TRADICIONAIS

A Educação Escolar Quilombola é reconhecida como uma modalidade da Educação Básica pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e orienta que os processos educativos sejam construídos a partir da memória coletiva, da territorialidade, dos conhecimentos tradicionais e das práticas culturais das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012). Nessa perspectiva, a escola não pode ser compreendida como uma instituição isolada da realidade local, mas como parte integrante da comunidade, fortalecendo os vínculos entre educação, cultura, território e ancestralidade. Essa compreensão dialoga com Brandão (2002), para quem a educação também se desenvolve nas relações sociais, nas experiências compartilhadas e nos processos coletivos de construção





do conhecimento, aspecto particularmente relevante em contextos quilombolas, nos quais os saberes estão vinculados à memória, à oralidade, ao trabalho e às práticas culturais.

A consolidação dessa modalidade educacional está diretamente relacionada aos avanços legais conquistados a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a diversidade cultural brasileira ao afirmar que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988, art. 215, § 1º). Posteriormente, a LDB nº 9.394/1996 fortaleceu essa perspectiva ao prever uma parte diversificada do currículo capaz de contemplar as especificidades culturais e sociais dos educandos, enquanto a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, representando um importante avanço no enfrentamento da invisibilização histórica da população negra.

Entretanto, a existência de marcos legais não garante, por si só, a efetivação da Educação Escolar Quilombola. Corrêa, Videira e Custódio (2025) destacam que as transformações políticas ocorridas a partir da década de 1980 favoreceram a ampliação das reivindicações dos movimentos sociais e possibilitaram a criação de políticas públicas voltadas para afrodescendentes e quilombolas. Contudo, permanecem desafios relacionados à infraestrutura escolar, à produção de materiais didáticos contextualizados e, sobretudo, à formação dos profissionais da educação. Como afirmam Correia *et al.* (2025, p.2):

“A implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e, em particular, da Educação Escolar Quilombola (EEQ), permanece tensionada por lacunas na formação inicial e continuada de professores e pela baixa atenção à dimensão formativa da gestão escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) reconhecem a especificidade dessa modalidade, ancorada em identidade, memória e territorialidade, e demandam formações que dialoguem com epistemologias locais e sustentem práticas participativas.”

Nesse sentido, a formação continuada assume papel estratégico para que os docentes compreendam as dimensões históricas, culturais e sociais que constituem os territórios quilombolas. Conforme defendem Corrêa, Videira e Custódio (2025, p. 17), “É essencial que o docente quilombola tenha uma formação contínua que considere essas especificidades, para que a escola quilombola cumpra sua função social e educacional de forma eficaz”. Para os





autores, compreender a cultura e as práticas comunitárias é condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades vivenciadas, no decorrer da história, por essas populações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) reforçam que os processos educativos devem estar fundamentados na memória coletiva, na territorialidade, nas práticas culturais, nos conhecimentos tradicionais e nas formas próprias de organização social das comunidades. Nessa mesma direção, Gomes (2012) argumenta que a contextualização do ensino não constitui apenas uma estratégia pedagógica, mas um princípio fundamental para o reconhecimento da identidade étnico-racial, da trajetória histórica de resistência e dos modos de vida quilombolas. Nessa direção, os saberes tradicionais ocupam lugar central. Construídos coletivamente ao longo das gerações, esses conhecimentos constituem referências fundamentais para a preservação da memória cultural e para a organização da vida comunitária. Pereira (2021, p. 69) define os saberes tradicionais quilombolas como “saberes não escolarizados, de compreensão humana, social e historicamente situados, construídos a partir de experiências, práticas empíricas, crenças e valores ligados a uma cultura de matriz africana”. Trata-se, portanto, de conhecimentos produzidos no interior das relações comunitárias e profundamente vinculados às vivências e aos valores culturais dos sujeitos quilombolas.

A partir das contribuições de Pereira (2021) e Menezes (2025), compreende-se que os saberes tradicionais abrangem diferentes dimensões da vida coletiva, envolvendo oralidade, religiosidade, práticas medicinais, manifestações culturais, trabalho agrícola, artesanato e culinária. Assim com base nas contribuições das autoras os conhecimentos são transmitidos principalmente pela oralidade e mantêm estreita relação com a natureza, sendo produzidos a partir da observação, da experiência e da convivência comunitária. No contexto da comunidade quilombola Serra dos Mulatos, esses saberes manifestam-se em diferentes práticas culturais e produtivas. Silva (2024) destaca, por exemplo, o artesanato em cipó como expressão de conhecimentos transmitidos e vinculado ao território. A produção de balaio, caçua e cestos evidencia a articulação entre cultura, trabalho e conhecimento, ao mesmo





tempo em que suscita discussões sobre conservação ambiental e sustentabilidade diante da redução da disponibilidade do cipó decorrente do desmatamento local.

Outras manifestações igualmente relevantes são a capoeira, a dança e a culinária tradicional. Conforme observa Cezario (2023, p. 28), “as aulas eletivas e oficinas de capoeira nas escolas possibilitam uma gama de conhecimentos e experiências de si e dos outros, com novas visões a respeito da cultura afro-brasileira”. Já a produção da farinha de mandioca, do beiju, do bolo de puba e da goma de mandioca, descrita por Silva (2024), expressam conhecimentos construídos ao longo da história pela comunidade. Além disso, esses conhecimentos são transmitidos por meio das práticas familiares e coletivas, preservando memórias, tradições e modos de vida (Silva, 2025).

Nesse sentido, a valorização dos saberes tradicionais no ambiente escolar amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Assim essas práticas podem ser capazes de estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e a realidade vivenciada pelos estudantes como afirma Menezes (2025, p. 82),

“A inserção dos saberes tradicionais da população quilombola na escola, dentro da proposta da Pedagogia da Autonomia, defendida por Paulo Freire, encontra sua fundamentação na valorização do saber da experiência feita, no respeito pela autonomia, na identidade cultural dos educandos e na dialogicidade como prática educativa”.

Nessa perspectiva, os saberes produzidos e compartilhados no cotidiano da comunidade podem assumir um papel formativo. Assim, podem contribuir para a valorização da identidade quilombola e para a construção de uma educação socialmente referenciada. Essa perspectiva considera o território, as experiências e os conhecimentos da comunidade como elementos constitutivos do processo educativo.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como estudo de campo, de abordagem qualitativa, desenvolvido mediante pesquisa-ação. Segundo Gil (2008), a abordagem qualitativa possibilita





compreender aspectos relacionados às experiências e às relações sociais presentes no contexto investigado. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação articula investigação e ação, envolvendo pesquisador e participantes em um processo de intervenção e reflexão sobre uma realidade concreta.

O estudo foi realizado na Escola Quilombola de Tempo Integral Antônio de Sá Roriz, localizada na Comunidade Quilombola Serra dos Mulatos, zona rural do município de Jardim, Ceará. A turma pesquisada foi composta por 18 estudantes matriculados no 9º ano. Que aceitaram participar inicialmente da pesquisa e receberam os termos de assentimento e consentimento. Ao final, 12 estudantes devolveram os documentos devidamente assinados por eles e por seus responsáveis e participaram de todas as atividades propostas pela Sequência didática. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados os códigos A1 a A12.

A sequência didática interdisciplinar foi construída articulando conteúdos de História e Ciências aos conhecimentos tradicionais presentes na comunidade. No componente de História foram trabalhadas questões relacionadas à cultura, memória oral, formação dos quilombos no Brasil e no Ceará, história da Comunidade Serra dos Mulatos e seus saberes tradicionais. Em Ciências foram abordados conteúdos relacionados à botânica, agroecologia, biodiversidade e sustentabilidade.

A sequência didática foi organizada em cinco planejamentos, cada um composto por duas aulas de 50 minutos cada aula, totalizando 100 minutos por plano.

As atividades foram realizadas em diferentes espaços do território quilombola, incluindo a sala de aula, a casa de farinha, o Museu Quilombo Mulatos e a trilha até a nascente Boca da Mata. A coleta de dados ocorreu por meio de um formulário contendo nove questões subjetivas, respondido pelos participantes ao final da sequência didática, e de registros produzidos pelos pesquisadores em diário de observação. Os dados foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). Durante a análise, foram identificadas cinco categorias: valorização da prática interdisciplinar; metodologias ativas; integração entre saberes científicos e saberes tradicionais quilombolas; aprendizagem significativa; e consciência ambiental.



4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 VALORIZAÇÃO DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

A valorização da prática interdisciplinar foi uma das categorias identificadas a partir das respostas dos estudantes, dos registros do diário de observação e das atividades realizadas durante a sequência didática. Os estudantes perceberam a proposta como uma experiência diferenciada, principalmente pela articulação entre Ciências e História e pela utilização de espaços da própria comunidade. O estudante A5 afirmou: “As aulas foram ótimas e bem diferentes, pois não ficamos somente em sala. Aprender mais sobre a história do Quilombo Serra dos Mulatos e relacionar isso com o conteúdo de Ciências, como o tema sobre plantas, tornou a compreensão mais fácil.” De forma semelhante, A7 destacou: “As aulas ficaram mais dinâmicas e próximas da nossa realidade, então ficou mais fácil prestar atenção e aprender.” Essas falas indicam que a aproximação entre os conteúdos escolares e as experiências do território contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas e compreensíveis.

A proposta também permitiu que os estudantes percebessem relações entre conhecimentos que, em uma organização curricular fragmentada, poderiam ser apresentados separadamente. História e Ciências passaram a dialogar a partir de elementos concretos do território, como a vegetação, a nascente, a produção agrícola, a casa de farinha e a história da comunidade. Nesse sentido, a experiência confirma a compreensão de Fazenda (2013) de que a interdisciplinaridade envolve integração, cooperação e diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

4.2 METODOLOGIAS ATIVAS E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

A utilização de metodologias ativas constituiu outra dimensão importante dos resultados. As atividades foram desenvolvidas para além dos limites físicos da sala de aula, utilizando espaços da comunidade como ambientes educativos. O Museu Quilombo Mulatos, a





casa de farinha, a trilha ecológica e a nascente Boca da Mata foram incorporados às atividades pedagógicas. Essa estratégia possibilitou aos estudantes observar, registrar, discutir e produzir conhecimentos a partir de situações concretas.

Na casa de farinha, por exemplo, os estudantes participaram de atividades relacionadas ao processamento da mandioca e à elaboração de receitas tradicionais. A utilização dos espaços do território da Serra dos Mulatos voltados para fins pedagógicos, contribuiu para ampliar a participação dos estudantes e fortalecer seu protagonismo. Reis (2025) destaca que metodologias ativas favorecem a autonomia intelectual por meio da problematização da realidade e da construção colaborativa do conhecimento. Na experiência investigada, o território passou a funcionar como espaço de aprendizagem, permitindo que os estudantes relacionassem os conteúdos científicos às experiências cotidianas. Assim, as metodologias utilizadas não apenas diversificaram as estratégias de ensino, mas também fortaleceram a relação dos estudantes com seu território, seus saberes e sua identidade cultural.

4.3 INTEGRAÇÃO ENTRE SABERES CIENTÍFICOS E SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS

A integração entre saberes científicos e saberes tradicionais quilombolas constituiu uma das categorias centrais da pesquisa. Os dados demonstraram que os estudantes reconhecem os conhecimentos presentes na comunidade como importantes para o processo educativo.

Quando questionados sobre quais conhecimentos da comunidade poderiam ser abordados na escola, mencionaram aspectos relacionados à história local, à oralidade, às práticas agrícolas, às plantas medicinais e ao artesanato em cipó. A8 sugeriu: “Um momento na escola com o pessoal mais velho para contar mais sobre nossa história.” A4 afirmou: “Trazer pessoas da comunidade para dar palestras na escola.”

Já A6 destacou: “Ouvir os mais velhos da comunidade para contar como era antigamente.”





Essas manifestações revelam a percepção dos estudantes sobre os moradores mais antigos como sujeitos detentores de conhecimentos fundamentais para a preservação da memória coletiva. A oralidade, nesse contexto, assume papel central na transmissão dos conhecimentos comunitários. Pereira (2021) destaca que os saberes quilombolas são construídos e transmitidos por meio das experiências, das narrativas e das práticas sociais.

Assim a sequência didática também possibilitou a integração entre conteúdos científicos e conhecimentos relacionados às plantas, às práticas agrícolas, à culinária e ao artesanato. O estudante A12 afirmou: “Estudar as plantas junto com o que sabemos sobre elas deixou as aulas mais legais e ajudou a entender melhor os conteúdos.” Esse relato evidencia uma relação direta entre o conhecimento científico sobre plantas e o conhecimento construído pela experiência comunitária.

As atividades relacionadas à mandioca e aos alimentos tradicionais também contribuíram para esse diálogo. A elaboração de receitas utilizando derivados da mandioca possibilitou reconhecer práticas culinárias locais como manifestações culturais e como fontes de conhecimento. Dessa forma, a integração entre saberes científicos e saberes quilombolas não ocorreu apenas pela inserção de elementos culturais no conteúdo escolar. Ela foi construída por meio do diálogo entre conhecimentos, experiências e práticas do território.

Os resultados indicam, portanto, que os saberes quilombolas podem atuar como mediadores da aprendizagem, contribuindo para ampliar o significado dos conteúdos escolares e fortalecer o reconhecimento da comunidade como espaço legítimo de produção de conhecimento.

4.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa foi uma das categorias mais evidentes na investigação. Ela emergiu das respostas dos estudantes, das atividades desenvolvidas e dos registros realizados no diário de observação. Os dados indicaram que os estudantes conseguiram relacionar conteúdos escolares às experiências vivenciadas em seu contexto





sociocultural.A1 afirmou:“Eu aprendi mais sobre a Fonte dos Mulatos e sobre a fotossíntese.”A fala evidencia a relação estabelecida entre um conceito científico e um elemento conhecido pelo estudante.A9 também destacou a importância dos conhecimentos prévios:“Os conteúdos discutidos durante os encontros estavam relacionados à nossa comunidade, então muita coisa eu já sabia. Isso facilitou eu compreender os assuntos.A manifestação demonstra que os conhecimentos previamente construídos pelos estudantes contribuíram para a compreensão dos novos conteúdos.

Esse resultado dialoga diretamente com Ausubel (1968), para quem a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações estabelecem relações com conhecimentos previamente existentes.Na proposta desenvolvida, os estudantes não foram colocados diante de conteúdos totalmente desvinculados de sua realidade. Ao contrário, os conteúdos de Ciências e História foram relacionados a elementos conhecidos e vivenciados no território.A contextualização, portanto, favoreceu a atribuição de significado aos conteúdos escolares, contribuindo para que os estudantes percebessem utilidade e relação entre o que aprendiam e sua própria realidade.

4.5 CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E VALORIZAÇÃO DO TERRITÓRIO

A consciência ambiental constituiu outra categoria emergente da análise dos dados. Sua presença esteve relacionada principalmente às atividades realizadas na nascente Boca da Mata e às discussões sobre biodiversidade, preservação e território. A atividade na nascente possibilitou aos estudantes observar elementos da natureza e refletir sobre a importância ambiental e histórica daquele espaço.A1 afirmou:“Devemos cuidar mais do nosso ambiente.”A4 destacou: “É preciso cuidar da nascente porque ela faz parte da nossa história.”A segunda fala é especialmente significativa porque estabelece uma relação entre preservação ambiental e memória coletiva. A nascente não é percebida apenas como recurso natural, mas como elemento integrante da história e da identidade da comunidade. Essa





compreensão amplia a dimensão da educação ambiental, uma vez que a conservação do ambiente aparece articulada ao pertencimento, à memória e à cultura.

As atividades desenvolvidas no território também possibilitaram discutir a relação entre biodiversidade e continuidade dos saberes tradicionais. O conhecimento sobre plantas, práticas agrícolas, alimentação e artesanato depende, em diferentes níveis, da conservação dos recursos naturais presentes no território.

Assim, a educação ambiental desenvolvida na sequência didática assumiu caráter contextualizado, relacionando conservação ambiental, cultura e identidade quilombola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar as contribuições da implementação de uma sequência didática interdisciplinar que articulou saberes quilombolas aos conteúdos de Ciências e História no processo de aprendizagem de estudantes do 9º ano da Escola Quilombola de Tempo Integral Antônio de Sá Roriz, na Comunidade Quilombola Serra dos Mulatos. A análise dos dados evidenciou que a proposta favoreceu uma aproximação entre os conhecimentos trabalhados na escola e as experiências vivenciadas pelos estudantes em seu território, indicando que a contextualização do ensino pode produzir outras formas de relação dos estudantes com os conteúdos escolares.

Mais do que aproximar duas áreas do conhecimento, a experiência mostrou que a interdisciplinaridade ganha sentido quando parte de questões, espaços e conhecimentos que fazem parte da vida dos estudantes. Assim a articulação entre Ciências e História possibilitou abordar os conteúdos a partir da história, da cultura e das práticas da comunidade, enquanto as metodologias utilizadas ampliaram os espaços de aprendizagem para além da sala de aula. O território, nesse contexto, não foi compreendido apenas como cenário para a realização das atividades, mas como espaço educativo que reúne memórias, práticas, conhecimentos e relações construídas coletivamente.





A integração entre conhecimentos científicos e saberes quilombolas também se apresentou como uma dimensão central da experiência. As manifestações dos estudantes participantes da pesquisa revelaram o reconhecimento da oralidade, dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos, das práticas agrícolas, das plantas medicinais, da culinária e do artesanato como conhecimentos presentes em seu cotidiano e que podem estabelecer relações com os conteúdos escolares. Essa aproximação foi particularmente significativa para a aprendizagem, uma vez que os conhecimentos prévios dos estudantes passaram a ocupar lugar no processo de construção dos conceitos científicos.

Assim, conteúdos que poderiam permanecer distantes de sua realidade puderam ser compreendidos a partir de situações concretas e familiares. Nesse movimento, a aprendizagem contextualizada apareceu não apenas como compreensão dos conteúdos, mas como possibilidade de atribuir sentido ao que se aprende. Quando os estudantes reconheceram elementos de sua própria comunidade nas discussões realizadas, suas experiências passaram a funcionar como ponto de partida para novas aprendizagens. Essa constatação reforça a compreensão de que contextualizar o ensino em uma escola quilombola não significa simplesmente acrescentar referências à cultura local aos conteúdos curriculares. Significa reconhecer que o território e os saberes nele produzidos podem participar efetivamente da construção do conhecimento escolar.

A dimensão ambiental também ganhou destaque nesse processo. As atividades desenvolvidas na nascente Boca da Mata favoreceram uma compreensão da conservação ambiental articulada à memória, à história e à identidade da comunidade da Serra dos Mulatos. A nascente deixou de ser percebida apenas como um elemento natural a ser preservado e passou a ser compreendida pelos estudantes também como parte de um patrimônio coletivo, relacionado às histórias e às experiências vivenciadas no território. Essa articulação entre ambiente, cultura e memória evidencia a potência de práticas pedagógicas que não fragmentam as dimensões sociais, históricas e ambientais presentes na realidade quilombola.

Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou que propostas pedagógicas contextualizadas não estão dissociadas das condições concretas em que a escolarização acontece. A realização das





atividades fora do horário regular encontrou limites relacionados à jornada de tempo integral dos estudantes. Alguns daqueles que não participaram apontaram o cansaço e a necessidade de reservar os finais de semana para descanso, lazer e convivência familiar. Esse dado merece ser considerado, pois evidencia que ampliar as oportunidades de aprendizagem não significa necessariamente ampliar os tempos destinados à escola. A organização de propostas pedagógicas precisa considerar as condições de vida dos estudantes e estabelecer um equilíbrio entre participação escolar, descanso e convivência.

Diante disso, esta pesquisa permite sustentar que a articulação entre interdisciplinaridade, saberes quilombolas, território e metodologias contextualizadas constitui uma possibilidade concreta de ressignificar as relações entre escola e comunidade. A experiência desenvolvida não aponta para a substituição do conhecimento científico pelos saberes quilombolas, nem para a sua utilização apenas como recurso ilustrativo dos conteúdos escolares. O que se evidencia é a possibilidade de colocá-los em diálogo, reconhecendo que diferentes formas de produzir, transmitir e significar conhecimentos podem participar do processo educativo.

Considera-se, portanto, que o território da Comunidade Quilombola Serra dos Mulatos possui uma dimensão pedagógica que pode ser incorporada de maneira mais efetiva às práticas escolares. Reconhecer os saberes produzidos pela comunidade, suas memórias, práticas e modos de relação com o ambiente significa ampliar as possibilidades de uma educação que faça sentido para os estudantes e que esteja comprometida com a valorização da identidade quilombola. Nesse sentido, a contribuição desta pesquisa está menos em apresentar uma proposta pronta a ser reproduzida e mais em evidenciar, a partir de uma experiência situada, que ensinar Ciências e História em uma escola quilombola pode também significar reconhecer o território como lugar de conhecimento e os estudantes como sujeitos que chegam à escola trazendo saberes que precisam ser considerados no processo educativo.





REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

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, 2003.

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, 2012.

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

CEZARIO, Sergio Marcelino Pereira da Silva. **A capoeira como resistência cultural**: um estudo em Pirassununga (SP). 2023. 61 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2023.

CORRÊA, Marcelo de Jesus Santos; VIDEIRA, Piedade Lino; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação escolar quilombola: ressignificando a docência, o currículo e o papel da escola. **Cadernos Cajúina**, v. 10, n. 3, p. e1053, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i3.1053. Disponível





em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1053>. Acesso em: 27 fev. 2026.

CORREIA, Jorge Luiz Pereira; CRUZ, Maria Lucivone Pereira de Souza; NASCIMENTO, Resangela Pereira do; SANTOS, Aelma Reis dos; SOUSA, Enelicla de Abreu Xavier; COSTA, Maria Zélia Milhomem; ALMEIDA, Nadja Queiroz de. Formação docente e gestão escolar para a educação escolar quilombola: revisão narrativa crítica da literatura brasileira (2010–2025). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 11, p. 5407-5419, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i11.22210. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22210>. Acesso em: 29 mar. 2026.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, Ivani C. *A metodologia da pesquisa interdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2008.

FAZENDA, Ivani C. *Práticas interdisciplinares na escola*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Educação quilombola: identidade, cultura e diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MENEZES, Leandra Luiza Gomes de. **Educação escolar quilombola: diálogos entre saberes escolares e saberes tradicionais em uma Escola Municipal de Juçatuba**. 2025. 196 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.





MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral**: série mais educação. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2008. 50 p.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto de referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2012.

MOREIRA, José Souza; SOUZA, Maria José Ferreira da Conceição. Escola de tempo integral: desafios e possibilidades na concepção de docentes e discentes. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 7, n. 1, p. 4-17, 2025. DOI: 10.36732/riep.v7i1.459. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/459>. Acesso em: 21 maio 2026.

PEREIRA, Laura Belém. *Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor/Novo Airão – AM*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

PINTO, Tyson Reis. Metodologias ativas na Educação Básica: construindo saberes com autonomia e protagonismo estudantil. *Ensino em Perspectivas*, v. 6, n. 1, p. 1-12, 2025.

REIS, Amanda dos. Concepção e métodos das metodologias ativas no contexto escolar. *International Integralize Scientific*, v. 5, n. 54, 2025.

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. *RBPAE*, v. 32, n. 1, p. 193-210, 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

SILVA, José Márcio da. *Quilombo Mulatos: resistência e luz*. Jardim: Edição do Autor, 2024.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. *RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 30/07/2026

Aprovado em: 16/08/2026

Publicado em: 03/09/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 9 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

