

PROJETO RAÍZES E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA¹

Tatiane Pereira da Silva
Carolina Machado Saraiva

RESUMO: Este artigo analisa o Projeto Raízes, desenvolvido no Programa ALI Educação Empreendedora, em uma escola municipal quilombola da zona rural de Francisco Sá (MG). P de compreender como a experiência articulou educação empreendedora e fortalecimento da identidade quilombola. Trata-se de pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso, os dados foram obtidos por entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes, análise documental e registros em diário de campo. Os dados foram examinados por meio da Análise Temática reflexiva, com triangulação das fontes. Identificaram-se cinco eixos: fortalecimento identitário, ressignificação curricular, desenvolvimento de competências empreendedoras, integração entre escola e comunidade e desafios institucionais. Os resultados indicam a passagem de uma identidade formal para uma identidade vivida no cotidiano escolar, expressa no currículo e em símbolos institucionais, como o uniforme. A educação empreendedora foi apropriada como prática coletiva, associada ao protagonismo dos estudantes. Conclui-se que o projeto contribuiu para reorientar o currículo, articulando cultura, inovação pedagógica e memória comunitária.

Palavras-chave: Educação Empreendedora. Educação Escolar Quilombola. Identidade Cultural. Memória Coletiva.

1 INTRODUÇÃO

A Agenda 2030 das Nações Unidas, ao instituir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propõe uma concepção ampliada de desenvolvimento que articula dimensões econômicas, sociais, culturais e ambientais. Nesse marco, a ODS 8, voltada à promoção do trabalho decente e do crescimento econômico sustentável, ultrapassa uma leitura estritamente econômica ao enfatizar a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica, criativa e comprometida com o desenvolvimento local. No campo educacional, essa perspectiva amplia-se para incluir processos formativos que valorizem os saberes territoriais, as identidades culturais e as práticas sociais historicamente construídas, especialmente em contextos tradicionais e comunitários (ONU, 2015).

É nesse horizonte que se insere a Educação Escolar Quilombola, modalidade da educação básica fundamentada no reconhecimento da história, da cultura, da territorialidade e dos saberes tradicionais das comunidades quilombolas, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Nessa perspectiva, a escola situada em território quilombola assume papel central na valorização da identidade

¹ Ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas apenas como apoio na revisão linguística do texto e na organização gráfica de imagens. Todas as decisões analíticas, interpretações e o conteúdo científico são de responsabilidade exclusiva da autora.

coletiva, no fortalecimento do sentimento de pertencimento e na promoção de práticas pedagógicas contextualizadas, comprometidas com a formação integral dos estudantes. Tal compreensão dialoga com contribuições consolidadas no campo da educação das relações étnico-raciais, que concebem a educação como espaço de reconhecimento, afirmação identitária e valorização da diversidade cultural (Gomes, 2005).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de práticas pedagógicas orientadas ao desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, considerando os contextos socioculturais nos quais os estudantes estão inseridos (Brasil, 2018). Entre essas competências, destacam-se aquelas relacionadas ao protagonismo, à criatividade, à resolução de problemas e à participação social, dimensões que dialogam diretamente com a educação empreendedora quando compreendida como uma abordagem formativa voltada ao desenvolvimento humano e social, e não restrita à lógica do mercado (Sebrae, 2020; Sebrae, 2022).

Nos últimos anos, a educação empreendedora tem sido discutida no campo educacional como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer o protagonismo estudantil, a autonomia e a mobilização de saberes para a resolução de problemas do cotidiano escolar e comunitário, especialmente na educação básica (Sebrae, 2020; Sebrae, 2023). Essa abordagem torna-se ainda mais significativa quando articulada a contextos territoriais específicos, nos quais os saberes locais, a memória coletiva e as práticas culturais constituem elementos estruturantes do processo educativo.

É nesse cenário que se insere o Programa ALI Educação Empreendedora: iniciativa do Sebrae voltada ao fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às realidades locais e às diretrizes curriculares vigentes. No âmbito desse programa, foi desenvolvido o Projeto Raízes, em uma escola municipal quilombola localizada na zona rural do município de Francisco Sá-MG, com o objetivo de articular educação empreendedora, identidade quilombola e valorização dos saberes tradicionais, a partir da produção de narrativas elaboradas pelos estudantes.

O Projeto Raízes parte da compreensão de que os saberes locais e as experiências comunitárias constituem recursos pedagógicos importantes para o desenvolvimento de competências da educação empreendedora na educação básica, especialmente em territórios quilombolas. Ao incentivar a produção de textos sobre a história, a cultura, as tradições e o cotidiano da comunidade, o projeto promoveu a expressão de vivências e memórias coletivas, ao mesmo tempo em que favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, à criatividade, à iniciativa e ao protagonismo estudantil, em consonância com as orientações da BNCC e com os referenciais da educação empreendedora (Brasil, 2018; Sebrae, 2020; Sebrae, 2022).

Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender como a educação empreendedora pode ser desenvolvida de forma contextualizada na educação básica, especialmente em territórios quilombolas, nos quais os saberes locais, a identidade cultural e o pertencimento são elementos centrais do processo educativo. Ao analisar o Projeto Raízes, o artigo evidencia possibilidades de práticas pedagógicas que articulam educação empreendedora e valorização do território, oferecendo subsídios para educadores e agentes do Programa ALI Educação Empreendedora que atuam em contextos socioculturais diversos.

Diante desse contexto, o presente artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que modo o Projeto Raízes se configurou como uma experiência pedagógica capaz de promover o desenvolvimento de competências da educação empreendedora e o fortalecimento da identidade quilombola, a partir das narrativas produzidas pelos estudantes?

Assim, o objetivo geral do artigo é analisar de que forma o Projeto Raízes se constituiu como uma prática pedagógica articuladora da educação empreendedora e do fortalecimento da identidade quilombola, considerando as produções textuais elaboradas pelos estudantes participantes. De maneira complementar, propõe-se descrever o Projeto Raízes e seu contexto educacional, analisar as narrativas produzidas pelos estudantes e discutir os limites e as potencialidades da experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa ALI Educação Empreendedora.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1.1 Educação Empreendedora

A educação empreendedora tem sido compreendida, no campo educacional contemporâneo, como uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes, superando concepções restritas à formação para o mercado ou à criação de negócios. Essa perspectiva entende o empreendedorismo como um conjunto de competências relacionadas ao protagonismo, à criatividade, à autonomia, à iniciativa e à capacidade de mobilizar conhecimentos para a resolução de problemas em diferentes contextos sociais (Sebrae, 2020).

Na educação básica, a educação empreendedora assume caráter formativo ao estimular os estudantes a reconhecerem suas potencialidades, a refletirem criticamente sobre a realidade em que estão inseridos e a atuarem de forma propositiva no cotidiano escolar e comunitário. Estudos recentes indicam que práticas pedagógicas orientadas por essa abordagem favorecem o engajamento dos estudantes, ampliam sua participação no processo educativo e contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas (Sebrae, 2022; Camargo; Vila, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao orientar o currículo escolar a partir do desenvolvimento de competências que articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (Brasil, 2018). Ainda que o documento não utilize de forma sistemática o termo “educação empreendedora”, suas orientações dialogam diretamente com essa abordagem ao enfatizar o protagonismo estudantil, a criatividade, o pensamento crítico, a responsabilidade e a participação social. Nesse sentido, a educação empreendedora pode ser compreendida como uma estratégia pedagógica alinhada às diretrizes curriculares nacionais.

Pesquisas apontam que a efetividade da educação empreendedora na educação básica está diretamente relacionada à sua articulação com a realidade dos estudantes. Práticas pedagógicas contextualizadas, que partem de situações concretas e valorizam experiências do cotidiano, tendem a favorecer aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências empreendedoras de forma mais consistente (Sebrae, 2023). Assim, a educação empreendedora revela-se mais potente quando desenvolvida a partir do território e dos saberes locais.

Nesse contexto, a educação empreendedora deixa de ser uma proposta genérica e passa a constituir-se como um instrumento formativo capaz de dialogar com diferentes realidades socioculturais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

2.1.2 Educação Quilombola na BNCC e nas DCN do Ensino de Temáticas Raciais

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica orientada pelo reconhecimento da história, da cultura, da territorialidade e dos saberes tradicionais das comunidades quilombolas, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Essas diretrizes reafirmam o direito das comunidades quilombolas a uma educação que respeite suas especificidades socioculturais, históricas e identitárias, contribuindo para o enfrentamento de desigualdades historicamente construídas.

No campo teórico, a educação das relações étnico-raciais constitui fundamento central da Educação Escolar Quilombola. Gomes (2005) destaca que a escola deve assumir o compromisso de promover o reconhecimento e a valorização das identidades negras, rompendo com práticas pedagógicas que invisibilizam saberes e culturas afro-brasileiras. Essa perspectiva tem sido retomada por estudos que enfatizam o papel da escola na construção de currículos mais inclusivos e sensíveis à diversidade cultural, em consonância com as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e com os debates sobre descolonização curricular (Silva, 2007; Gomes, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da abordagem das temáticas raciais ao orientar o desenvolvimento de competências que considerem os contextos socioculturais dos estudantes e promovam a participação social e o exercício da cidadania (Brasil, 2018). Ainda que a BNCC não trate exclusivamente da Educação Escolar Quilombola, suas diretrizes dialogam com a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade étnico-racial e valorizem os saberes produzidos nos territórios quilombolas. Nesse sentido, o território assume centralidade como espaço educativo, no qual se articulam memórias, práticas culturais, modos de vida e saberes tradicionais. Arroyo (2011) argumenta que os territórios produzem pedagogias próprias, capazes de ressignificar o currículo escolar e ampliar as possibilidades formativas. Práticas pedagógicas que valorizam as narrativas, experiências e saberes comunitários favorecem aprendizagens mais significativas, ao articular o conhecimento escolar à realidade concreta dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade (Freire, 1996).

A articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as orientações da BNCC possibilita a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, que reconhecem os estudantes quilombolas como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Ao valorizar os saberes locais e a identidade cultural, a escola quilombola contribui para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao território.

Dessa forma, iniciativas pedagógicas desenvolvidas em escolas quilombolas, ao integrarem educação empreendedora, temáticas raciais e valorização dos saberes locais, revelam-se coerentes com os marcos normativos e teóricos da educação brasileira, ampliando as possibilidades de práticas educativas comprometidas com a equidade, a diversidade e a justiça social.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação insere-se no paradigma qualitativo, cuja ênfase recai sobre a compreensão de significados socialmente construídos (Creswell, 2021), configurando-se como estudo de caso. A escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as percepções e práticas desenvolvidas no âmbito do Programa ALI Educação

Empreendedora, considerando sua articulação com as diretrizes da Educação Quilombola e com as normativas educacionais vigentes.

A coleta de dados deu-se a partir de múltiplas fontes, com o objetivo de assegurar triangulação analítica e ampliar a consistência interpretativa da investigação. Inicialmente, procedeu-se à análise documental dos instrumentos do Programa ALI Educação Empreendedora utilizados na escola durante o ciclo referente ao ano de 2025, considerando seus objetivos, diretrizes e registros de implementação. Também integrou o corpus o Diário de Campo da agente ALI N4, composto por registros sistemáticos das atividades desenvolvidas, observações contextuais e reflexões acerca do acompanhamento do programa.

Complementando a análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os membros da comunidade escolar (docentes e equipe gestora) da escola pública selecionada para o estudo. As entrevistas ocorreram remotamente, conforme disponibilidade dos participantes, com duração média de 40 a 60 minutos. Todas foram gravadas mediante consentimento prévio e transcritas na íntegra, preservando a fidelidade dos discursos. O período de realização das entrevistas compreendeu o mês de janeiro de 2026.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos, sendo adotadas medidas éticas compatíveis com pesquisas envolvendo sujeitos humanos.

Tabela 1. Perfil dos Entrevistados

Código	Sexo	Idade	Formação	Cargo na escola
P1	Feminino	30	Pedagogia	Diretora
P2	Feminino	40	Pedagogia	Professora
P3	Feminino	36	Pedagogia	Professora

Fonte: Da autora, 2026.

Os dados provenientes das entrevistas foram analisados por meio da Análise Temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006). O procedimento envolveu: (I) leitura das transcrições; (II) codificação inicial; (III) identificação e organização de temas; (IV) revisão e refinamento das categorias; e (V) elaboração da narrativa analítica.

Realizou-se triangulação entre entrevistas, documentos institucionais e registros do diário de campo, fortalecendo a consistência interpretativa e a credibilidade dos resultados. Esse procedimento contribuiu para a validação interna da análise e para a construção de uma interpretação contextualizada do fenômeno investigado.

Figura 1: Descrição das etapas da Análise Temática

Tabela 1: Fases da Análise Temática

Estágio	Descrição do processo
1. Familiarizando-se com seus dados:	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais:	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas:	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
4. Revisando temas:	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise.
5. Definindo e nomeando temas:	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório:	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Braun e Clarke (2006).

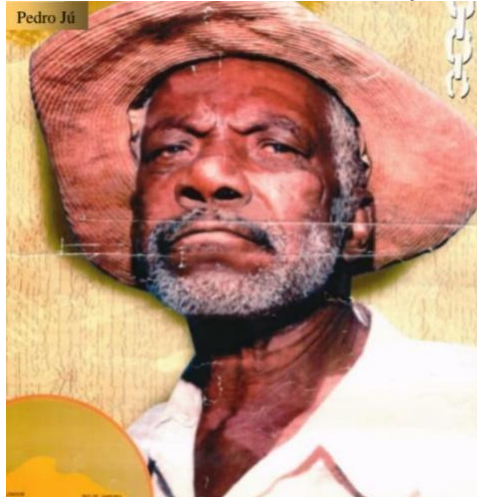
2.3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.3.1 A Escola Municipal Quilombola de Poções Pedro de Jú e o Projeto Raízes

A Escola Municipal Quilombola de Poções Pedro de Jú possui trajetória marcada por processos de institucionalização, reconfiguração e resistência no interior do território quilombola de Poções. Criada em 1970 e regulamentada pela Lei n.º 589, de 28 de fevereiro de 1977, a instituição atendia inicialmente estudantes do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Em 2014, com a construção da nova unidade escolar e a reorganização administrativa do sistema municipal de ensino, consolidou-se oficialmente como Escola Municipal Quilombola, autorizada a ofertar educação infantil e ensino fundamental do 1º ao 5º ano, por meio do Decreto n.º 2369/2014.

A instituição passou a denominar-se Escola Municipal Quilombola de Poções Pedro de Jú, em homenagem a Pedro Guida Ferreira, liderança histórica da comunidade (figura 2). Reconhecido como articulador político e defensor das demandas territoriais, Pedro de Jú simboliza a luta coletiva pelo acesso à água, pela permanência no território e pelo fortalecimento comunitário.

Figura 2. Pedro Guida Ferreira, liderança Quilombola



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

A atribuição de seu nome à escola não constitui gesto meramente honorífico, mas inscreve no espaço institucional a memória de resistência e organização social que sustenta o território quilombola. A centralidade dessa dimensão histórica torna-se ainda mais evidente diante dos acontecimentos de 2022, quando a escola sofreu tentativa de redução de suas atividades, com indícios de possível encerramento gradual. Conforme relato de P1 no documento “A Resistência que Floresce”, a comunidade mobilizou-se sob o lema “Não ao fechamento, não à redução”, acionando instâncias jurídicas e organizativas para garantir a continuidade da instituição. A narrativa evidencia que o processo educativo é compreendido como prática política de reconhecimento, dialogando com a perspectiva de Gomes (2005), que concebe a educação como dimensão constitutiva das lutas por emancipação, e com Arroyo (2014), ao defender pedagogias que reconheçam sujeitos historicamente invisibilizados e racionalidades formativas próprias dos territórios tradicionais.

A articulação com a Associação Quilombola de Poções e Adjacências, bem como o apoio da Federação das Comunidades Quilombolas N’Golo de Minas Gerais, resultou na manutenção da escola com base na Lei Federal n.º 12.960/2014 (Brasil, 2014). Esse episódio revela a escola como espaço de disputa material e simbólica, no qual se tencionam políticas públicas, direitos territoriais e reconhecimento étnico-racial. Deste modo, a Educação Escolar Quilombola, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2012), encontra concretude na experiência vivida pela comunidade, na qual identidade, memória e território se articulam como fundamentos estruturantes do processo educativo.

Apesar da centralidade identitária que marca sua trajetória, a instituição ainda enfrentava desafios organizacionais e estruturais comuns a escolas públicas situadas em contextos rurais, tais como limitações de infraestrutura, necessidade de maior sistematização pedagógica e fragilidades no planejamento coletivo. Estes foram identificados no Programa ALI Educação Empreendedora através do diagnóstico institucional estruturado, apoiado em instrumentos sistematizados de gestão educacional. O Radar ALI, aplicado no início do ciclo de acompanhamento, registrou índice geral de 50 pontos, indicando estágio intermediário de maturidade nas dimensões avaliadas planejamento pedagógico, cultura empreendedora, integração curricular e gestão participativa. A análise revelou ainda a necessidade de maior sistematização das ações, fortalecimento do planejamento coletivo e definição de metas institucionais. Ao final do ciclo, o índice evoluiu para 78 pontos, evidenciando avanço expressivo, sobretudo nos eixos relacionados à organização pedagógica, ao protagonismo

discente e à articulação escola-comunidade.

De forma complementar, a Matriz SWOT identificou como principais forças a identidade cultural consolidada e o engajamento da equipe gestora; como fragilidades, limitações estruturais e carência de formação continuada; como oportunidades, a articulação com políticas de inovação educacional; e como ameaças, a instabilidade de políticas públicas e restrições de infraestrutura. A Matriz GUT, por sua vez, permitiu priorizar ações estratégicas voltadas à consolidação metodológica das práticas pedagógicas e ao fortalecimento da cultura de planejamento participativo. Os dados diagnósticos não foram tratados apenas como indicadores administrativos, mas como elementos orientadores da reorganização pedagógica. A articulação entre identidade territorial e planejamento institucional constituiu-se como fundamento da implementação do Projeto Raízes.

É nesse contexto que nasce e se consolida o Projeto Raízes como proposta estruturante da reorganização pedagógica. Longe de constituir iniciativa isolada, o projeto emerge como resposta institucional às demandas evidenciadas pelos instrumentos do ALI e pelos momentos de escuta coletiva, assumindo a função de eixo articulador do planejamento escolar. A proposta organiza-se em três dimensões centrais: (I) valorização da história e da memória da comunidade quilombola, por meio de atividades investigativas e produção de registros culturais; (II) integração interdisciplinar entre componentes curriculares e saberes locais, promovendo articulação entre o conteúdo formal e a realidade do território; e (III) fortalecimento do protagonismo estudantil, estimulando a participação ativa dos estudantes na identificação de problemas e proposição de soluções no âmbito escolar e comunitário.

O Projeto Raízes, portanto, não apenas incorpora elementos culturais ao currículo, mas reestrutura a lógica organizacional do trabalho pedagógico, integrando planejamento coletivo, definição de metas e acompanhamento sistemático das ações. Ao articular currículo formal e cultura quilombola, opera como estratégia de reterritorialização curricular, alinhando-se às orientações para a educação das relações étnico-raciais (Silva, 2007) e reafirmando a centralidade do pertencimento territorial como fundamento do processo educativo.

Nesse movimento, os instrumentos do Programa ALI deixam de funcionar apenas como mecanismos técnicos de avaliação e passam a contribuir para a organização e sistematização de uma proposta pedagógica ancorada na realidade local. Ainda que políticas de educação empreendedora estejam frequentemente associadas a racionalidades gerenciais e performativas (Ball, 2012; Dardot; Laval, 2016), os registros constantes no Diário de Campo da agente ALI N4 indicam que, no caso investigado, houve processo de apropriação situada da proposta, integrando inovação organizacional e valorização cultural.

A Escola Municipal Quilombola de Poções Pedro de Jú apresenta-se como instituição que articula identidade territorial, gestão participativa e inovação pedagógica, tendo o Projeto Raízes como eixo estruturante e o Programa ALI como dispositivo de qualificação e fortalecimento institucional.

2.3.2 Unidades Temáticas e triangulação de dados

A análise das entrevistas, articulada às produções textuais dos estudantes, aos registros documentais e aos artefatos simbólicos produzidos no âmbito do Projeto Raízes, possibilitou a identificação de padrões interpretativos recorrentes. Conforme a abordagem reflexiva proposta por Braun e Clarke (2006), os temas não foram previamente definidos, mas emergiram do processo de codificação e revisão sistemática do corpus.

Identificaram-se cinco eixos temáticos centrais, que sintetizam padrões recorrentes

nos dados e articulam-se diretamente aos objetivos da pesquisa. Os eixos identificados estão sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2. Eixos da Análise temática

Eixo Temático	Evidências Empíricas	Interpretação Analítica	Relação com Objetivos
Fortalecimento da identidade	Uniforme, símbolos, relatos sobre pertencimento	Materialização simbólica da identidade	Objetivo geral
Ressignificação curricular	Entrevistas, receitas, cantigas, textos	Memória como eixo estruturante do currículo	Obj. específico 1
Competências empreendedoras	Produção textual, protagonismo, organização de dados	Desenvolvimento de autonomia e iniciativa	Obj. específico 2
Escola/comunidade	Participação de moradores e artista local	Sustentabilidade da memória	Obj. específico 3
Limites e desafios	Tempo, fragilidade documental	Necessidade de institucionalização	Obj. específico 4

Fonte: Elaboração própria, com base na análise temática (Braun & Clarke, 2006).

A organização dos eixos temáticos permitiu a construção de um modelo interpretativo que sintetiza as relações entre identidade, memória coletiva, competências empreendedoras e institucionalização pedagógica. A Figura 2 apresenta o mapa analítico derivado do processo de triangulação, evidenciando o movimento de transição da identidade nominal para a identidade performativa e suas interfaces com a reconfiguração curricular e a sustentabilidade cultural do território.

Figura 3. Projeto Raízes: Transformando a identidade Quilombola no Currículo escolar.



Fonte: Elaboração própria com base na análise temática reflexiva (Braun & Clarke, 2006; 2021).

a) Fortalecimento da identidade

O Projeto Raízes desencadeou um movimento de reconstrução identitária no contexto escolar. As entrevistas revelam que, antes da implementação do Projeto Raízes, a identidade quilombola era reconhecida formalmente pela instituição, porém não se encontrava organicamente incorporada às práticas pedagógicas cotidianas. P1 explicita essa dissociação ao afirmar: “A gente era escola quilombola no papel, mas isso não aparecia nas aulas, não aparecia na rotina. Era mais uma classificação do que uma vivência.”

O excerto evidencia a existência de uma identidade institucional nominal, desvinculada de práticas curriculares efetivas. A análise documental do planejamento anual anterior ao projeto corroborou essa percepção, ao indicar ausência de sistematização da temática quilombola como eixo estruturante do currículo. Observa-se, portanto, uma tensão entre reconhecimento jurídico-formal e incorporação pedagógica concreta.

A criação do uniforme escolar com cores e personagens representativas do território configurou marco simbólico dessa transição identitária. P2 destaca: “Quando os meninos começaram a usar o uniforme, eles passaram a se reconhecer ali. Eles diziam: ‘Agora todo mundo sabe que a gente é quilombola’.” A fala indica deslocamento do pertencimento da esfera abstrata para a esfera visível e compartilhada. A materialidade do uniforme opera como mediadora simbólica, produzindo reconhecimento interno (autoidentificação discente)

e externo (visibilidade pública da identidade).

A convergência entre discurso docente (entrevistas), prática institucional (adoção do uniforme) e registro iconográfico fortalece a interpretação de que houve transição da identidade do plano nominal para o plano performativo. Trata-se de um movimento no qual a identidade deixa de ser atributo administrativo para tornar-se experiência cotidiana, incorporada ao corpo escolar e ao espaço educativo.

Figura 4. Uniforme escolar com cores, símbolos e padronagens representativas da identidade Quilombola



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

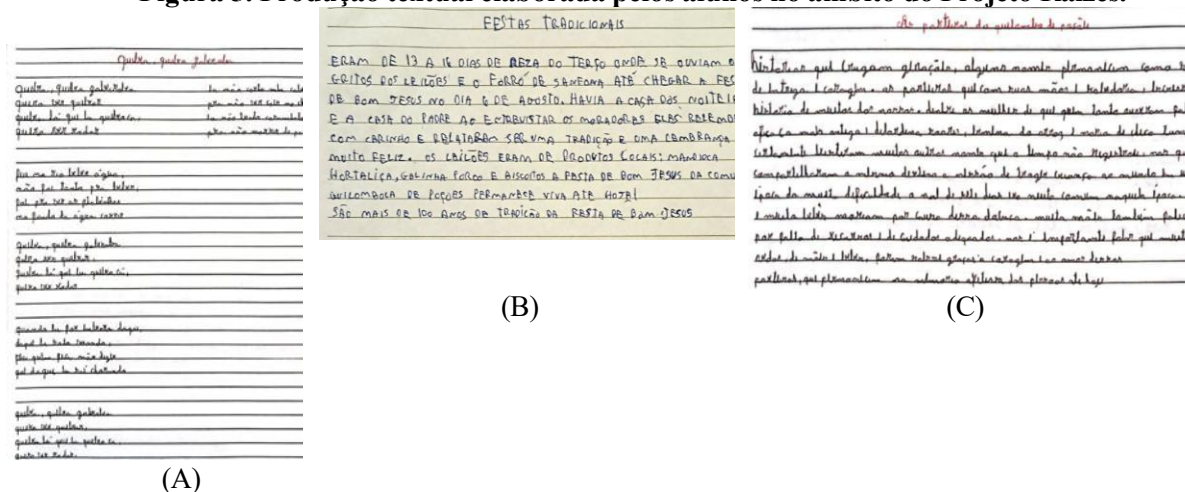
b) Ressignificação curricular e memória coletiva

A triangulação entre produções textuais dos estudantes, relatos docentes e registros iconográficos evidencia que o Projeto Raízes promoveu deslocamento curricular substantivo, reorientando o eixo organizador do ensino a partir da memória coletiva do território.

A análise das produções escritas, relatos históricos, resgate de receitas tradicionais e registros de cantigas indica que o currículo deixou de operar exclusivamente sob lógica conteudista descontextualizada e passou a incorporar narrativas situadas. P3 explicita essa inflexão: “Quando a gente começou a trabalhar a história da própria comunidade, os alunos participavam mais. Eles falavam dos avós, traziam histórias que ouviam em casa.”

O depoimento sugere que a aprendizagem deixou de se estruturar apenas em torno de conteúdos prescritos externamente e passou a dialogar com experiências vividas, evidenciando maior densidade de narrativa, presença de referências familiares e valorização de práticas culturais locais.

Figura 5. Produção textual elaborada pelos alunos no âmbito do Projeto Raízes.

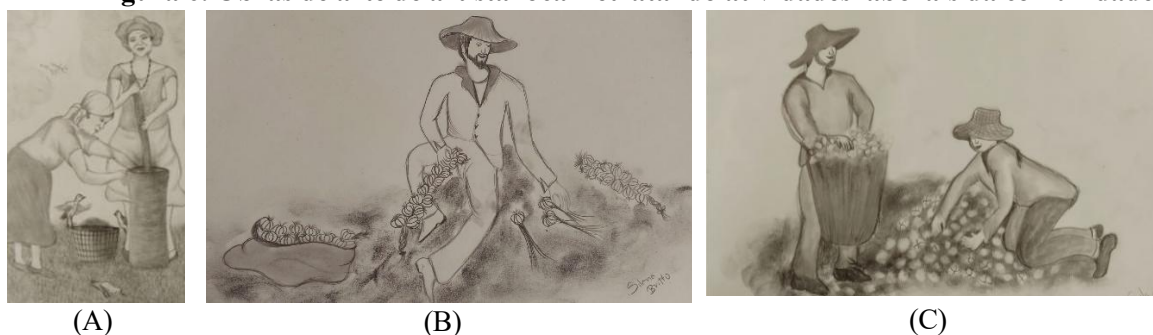


Legenda: (A) Versos (música tradicional); (B) História das festas tradicionais; (C) História das parteiras de Quilombola dos Poções.

Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

A participação de uma artista local, cuja obra retrata atividades laborais tradicionais da comunidade, amplia mais essa dimensão simbólica. A produção artística, nesse caso, atua como suporte visual da memória coletiva, reforçando a sustentabilidade cultural do território quilombola. A artista, nesse contexto, reconfigurou o espaço escolar como lugar de rememoração coletiva. P2 relata: “Quando a arte veio para a escola, os alunos começaram a perguntar em casa sobre aquelas atividades. A escola virou um espaço de lembrança.” A fala revela circulação intergeracional da memória, evidenciando que o projeto ultrapassou a dimensão escolar e impactou o tecido comunitário. Nora (1993) afirma que as obras funcionam como “lugares de memória”, isto é, suportes materiais que condensam e ativam referências simbólicas compartilhadas.

Figura 6. Obras de arte de artista local retratando atividades laborais da comunidade.



Legenda: (A) Socada no pilão; (B) Trança de alho; (C) Colheita de algodão.

Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

c) Desenvolvimento de competências da educação empreendedora

A análise das entrevistas e das atividades desenvolvidas evidencia a mobilização de competências relacionadas ao protagonismo, à iniciativa, autonomia discente e à criatividade. P2 relata: “Eles não ficaram só ouvindo. Foram entrevistar os moradores, organizar as informações, montar os textos. Eles se sentiram responsáveis pelo projeto.” A análise dos

registros pedagógicos confirma que os estudantes assumiram tarefas de coleta de dados, sistematização de relatos e apresentação pública dos resultados. P1 acrescenta:

“O empreendedorismo aqui não foi para vender nada. Foi para mostrar que eles podem agir, propor, organizar.”

A convergência entre falas docentes e evidências práticas indica que a educação empreendedora foi apropriada como desenvolvimento de capacidade de ação coletiva, e não como racionalidade mercadológica, indicam que práticas pedagógicas ancoradas na realidade local tendem a fortalecer competências socioemocionais e ampliar o engajamento estudantil. No caso analisado, a vinculação entre empreendedorismo e memória coletiva ampliou o sentido formativo da proposta.

d) Integração escola/comunidade e sustentabilidade da memória

A aproximação entre escola e comunidade aparece como um dos resultados mais significativos. A aproximação intergeracional aparece como um dos efeitos mais significativos do projeto. P3 destaca: “Os mais velhos ficaram felizes de serem ouvidos. Muitos disseram que nunca tinham sido convidados para falar na escola.”

Para Sachs (2008), o desenvolvimento sustentável envolve dimensões culturais e sociais, não apenas econômicas. Nessa perspectiva, a preservação e a transmissão da memória comunitária configuram forma de sustentabilidade cultural. A triangulação evidencia que o Projeto Raízes operou como dispositivo de mediação cultural, fortalecendo vínculos entre escola e território e promovendo sustentabilidade simbólica da memória coletiva.

e) Limites e desafios

A convergência entre relatos docentes e análise documental indica que o principal desafio reside na institucionalização permanente das práticas no Projeto Político-Pedagógico, evitando sua fragmentação ou descontinuidade.

Apesar dos avanços, emergem desafios estruturais. P1 aponta: “O tempo é curto. A gente precisa cumprir o conteúdo e ainda desenvolver o projeto.” P2 complementa: “Se não virar parte oficial do currículo, corre o risco de depender só da vontade da equipe.” P1 demonstrou uma preocupação recorrente quanto à preservação e continuidade dos materiais e narrativas resgatados pelo Projeto Raízes. Os demais participantes destacaram o risco de dispersão ou esquecimento das histórias, práticas e registros produzidos ao longo da experiência, especialmente diante da rotatividade de equipes e das demandas curriculares externas. A percepção de que “há histórias que podem se perder” evidencia a fragilidade estrutural da memória quando não institucionalizada.

A permanência dos registros foi compreendida não apenas como estratégia pedagógica, mas como compromisso político com a memória coletiva e com a trajetória de resistência da comunidade. Como desdobramento dessa reflexão, foi sugerida a criação de um memorial quilombola permanente no espaço escolar. A proposta consiste na constituição de um ambiente institucional destinado à preservação e exposição dos registros produzidos relatos históricos, fotografias, obras artísticas, receitas tradicionais e demais documentos articulando memória, identidade e formação. Mais do que um espaço físico, o memorial foi concebido como dispositivo pedagógico contínuo, capaz de sustentar a circulação intergeracional de saberes.

3 CONCLUSÃO: IMPACTO DAS PRINCIPAIS AÇÕES IMPLEMENTADAS

A análise do Projeto Raízes permitiu demonstrar que a experiência investigada se configurou como prática pedagógica articuladora entre educação empreendedora e fortalecimento da identidade quilombola, operando um processo de reterritorialização curricular no interior da escola estudada. A identidade quilombola, antes reconhecida sobretudo no plano jurídico-administrativo, tornou-se referência concreta na construção do cotidiano escolar. Não se trata apenas de inserir conteúdos culturais no currículo, mas de alterar o eixo a partir do qual o currículo ganha sentido.

A partir da Análise Temática reflexiva, com triangulação entre entrevistas, documentos institucionais e artefatos simbólicos, evidenciou-se que a iniciativa ultrapassou a condição de projeto pontual, assumindo caráter estruturante na reorganização das relações entre currículo, território e memória coletiva. A incorporação da memória coletiva às práticas pedagógicas produziu um reordenamento simbólico do espaço escolar. Elementos como o uniforme, as narrativas comunitárias e a participação de sujeitos do território não funcionaram como adereços culturais, mas como mediadores formativos. Ao inscrever o território na rotina didática, o projeto tensionou a lógica tradicionalmente conteudista e ampliou as possibilidades de engajamento discente. Nesse movimento, a escola deixou de ser apenas transmissora de saberes legitimados externamente e passou a reconhecer-se também como espaço de produção e circulação de conhecimentos situados.

A educação empreendedora, no contexto investigado, assumiu contornos distintos daqueles frequentemente associados à formação para o mercado. O protagonismo discente manifestou-se na organização das atividades, na escuta das histórias da comunidade e na responsabilidade assumida pelos estudantes na construção dos registros produzidos. Essa apropriação sugere que políticas educacionais não operam de forma homogênea; sua materialização depende da capacidade dos sujeitos de reinterpretá-las à luz de suas realidades concretas.

Ao mesmo tempo, a experiência revela sua própria condição de fragilidade. A continuidade das transformações observadas exige institucionalização consistente, sob pena de que a memória resgatada se disperse e que a reorganização curricular perca força diante das demandas externas e da rotatividade das equipes. A proposição de um memorial quilombola permanente emerge, nesse cenário, como tentativa de conferir materialidade duradoura a um processo que, de outro modo, poderia se diluir com o tempo.

Embora circunscrita a uma única escola, a análise permite vislumbrar questões mais amplas. A tensão entre políticas orientadas por métricas de desempenho e práticas ancoradas na territorialidade permanece como desafio estruturante. Experiências como a do Projeto Raízes indicam que a inovação pedagógica pode assumir feições diversas quando atravessada por identidades coletivas e histórias de resistência. O que está em jogo não é apenas a adoção de metodologias diferenciadas, mas a possibilidade de reconfigurar os critérios pelos quais se define o que conta como conhecimento relevante.

Ao final, a articulação entre identidade, memória e educação empreendedora mostra-se menos como fórmula replicável e mais como processo situado, dependente das relações construídas no interior de cada território. Talvez resida aí sua maior contribuição: evidenciar que a escola, quando reconhece o chão que pisa, pode produzir inovação sem abrir mão da tradição e pode projetar futuro sem romper com as raízes que a sustentam. Investigações futuras podem aprofundar análises comparativas entre escolas quilombolas, examinar impactos de longo prazo nas trajetórias estudantis e explorar as tensões entre políticas de performatividade educacional e práticas de reterritorialização curricular.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BALL, S. J. *Global education inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. London: Routledge, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: 29 set. 2025.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 29 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 8 fev. 2026.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? **Qualitative Research in Psychology**, v. 18, n. 3, p. 328-352, 2021.. DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- CAMARGO J., I.; VILA, Í. L. F. (org.). **Educação empreendedora: uma resposta aos desafios do século XXI**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. 320 p. ISBN 978-65-80266-39-5.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FRANCISCO SÁ (MG). **Decreto nº 2.369, de 2014**. Dispõe sobre a consolidação da Escola Municipal Quilombola de Poções Pedro de Jú e autoriza a oferta de educação infantil e ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Francisco Sá, MG, 2014.
- FRANCISCO SÁ (MG). **Lei nº 589, de 28 de fevereiro de 1977**. Regulamenta a criação da escola municipal no território de Poções. Francisco Sá, MG, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2026.

LOPES, R. M. A. (org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier; SEBRAE, 2010.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 8 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SEBRAE. **Educação empreendedora na educação básica**. Brasília, DF: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, 2020. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br>. Acesso em: 29 set. 2025.

SEBRAE. **Educação empreendedora: experiências e práticas pedagógicas na educação básica**. Brasília, DF: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, 2023. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br>. Acesso em: 29 set. 2025.

SEBRAE. **Programa ALI Educação Empreendedora: fundamentos e práticas**. Brasília, DF: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, 2022. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br>. Acesso em: 29 set. 2025.

SILVA, P. B. G. **Educação das relações étnico-raciais: fundamentos e práticas**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoetnicoracial.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2026.