

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA COM ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO

EMANUELLE COSTA CARVALHO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: COMO SE DÁ O PROCESSO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO  
RACIAL EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA?**

JOÃO PESSOA-PB  
2024

EMANUELLE COSTA CARVALHO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: COMO SE DÁ O PROCESSO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO  
RACIAL EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA?**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, realizado no Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

JOÃO PESSOA-PB  
2024



**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

C331e Carvalho, Emanuelle Costa.

Educação escolar quilombola: como se dá o processo de formação continuada docente na perspectiva do letramento racial em uma escola quilombola urbana? / Emanuelle Costa Carvalho. - João Pessoa, 2024. 52 f. : il.

Orientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - área de aprofundamento em Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Educação quilombola. 3. Letramento racial. 4. Formação continuada. I. Ferreira, Ana Paula Romão de Souza. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376.7(043.2)

EMANUELLE COSTA CARVALHO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: COMO SE DÁ O PROCESSO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO  
RACIAL EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA?**

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, realizado no Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

APROVADO EM: 16/05/2024

**BANCA EXAMINADORA**

Ana Paula Romão de Souza Ferreira  
Profª. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira  
(orientadora)

Nilvânia dos Santos Silva  
Profª. Dra. Nilvânia dos Santos Silva  
(Professora Examinadora)

Eunice Simões Lins  
Prof. Dra. Eunice Simões Lins  
(Professora Examinadora)

Dedico a minha família que, com toda sua problemática, nunca me deixa esmorecer, sendo minha base e meu alicerce. Minhas amigadas de fé, luta, militância, esperançar e afeto, muito afeto. Dedico a cada pessoa que passou e contribuiu de alguma forma nesse meu processo, individual e coletivamente. A todas as pessoas negras, remanescentes de quilombos e periféricas deste país, e suas lutas diárias por reconhecimento, terra, inclusão, igualdade e equidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, a minha ancestralidade e meus orixás/guias. Pois, sei que me sustentaram e prepararam minha caminhada, para que não desistisse mais uma vez.

Aos meus familiares, em especial as mulheres, pois são as raízes quase sempre firmes, para que eu crescesse e me desenvolvesse da melhor maneira que elas conseguiram nos manter.

Agradeço às pessoas que passaram na minha vida durante esse período, e que, de uma forma direta e indiretamente, contribuíram de diversas formas para que esse momento fosse possível.

Agradeço aos colegas de curso, pela troca, muitas vezes intensas e calorosas nos debates em sala de aula.

Agradecer às políticas públicas de promoção da igualdade racial dos governos progressistas, como a Cota Racial.

Agradecer à UFPB/CNPQ/PROLICEN/PIBIC/PIBID, pois desde que entrei na universidade, sempre fui bolsista dos projetos, programas e pesquisas.

Agradecer aos professores e professoras que, cada um/uma com sua metodologia, nos marcou, ou não, de várias formas no nosso processo de formação teórico e em alguns momentos, na prática, como foram os casos dos estágios supervisionados.

Agradeço à minha orientadora Ana Paula Romão, que com sua sensibilidade, maestria, metodologia e didáticas quase que perfeitas, sempre me fez lembrar de minha capacidade e potencialidade. Profe, você é uma baita profissional e ser humano. ADUPÉ (obrigada em Yorubá).

Agradecer também ao pessoal do mestrado e orientandos de Ana Paula Romão, em especial a Dani (Daniele Leandro). Gratidão, Dani! Referência demais, você.

Agradeço a alguns colegas que eu pude acompanhar, mesmo que distante, no curso, como a Lucibele (Duda), minha referência preta e de resistência e intelectualidade. Juliana França (Ju),

com sua meiguice de ariana e sabedoria nas descobertas dentro do percurso formativo. Talvez elas nem saibam dessa minha admiração, mas irão saber lendo meu tcc, hahaha.

ADUPÉ, MINHA ANCESTRALIDADE! EU SOU O SONHO DE VOCÊS! EU SOU A REALIZAÇÃO DAS QUE, LITERALMENTE, DERAM A VIDA PARA QUE NÓS, PESSOAS NEGRAS PUDÉSSEMOS ESTAR AQUI, ESCRREVENDO ESTAS LINHAS. UBUNTU (EU SOU PORQUE NÓS SOMOS).

“Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um ser inferior. Os conquistadores coloniais são descritos como santos e heróis. As crianças adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos”, Cabral em “Unidade e Luta, a Arma da Teoria” (1978).

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo responder ao seguinte questionamento: como se dá a formação continuada docente na perspectiva do letramento racial, no contexto de uma escola quilombola urbana, em que são atendidos crianças, adolescentes e adultos da comunidade? E como estas se configuram à luz dos documentos legais e do Projeto Pedagógico da escola? E quanto aos objetivos específicos, foram: Identificar no PPP da escola, projetos relacionados à formação continuada e práticas educativas à luz do letramento racial; Descrever como práticas da educação antirracista, em acordo, com às Diretrizes da Educação Escolar Quilombola vem sendo proposta nos documentos da escola; E, por fim, analisar os possíveis processos de formação continuada propostos na escola, na perspectiva do letramento racial, no olhar de docentes, gestores e pessoas da comunidade. A metodologia foi com abordagem qualitativa, a partir de estudo de caso sobre o letramento racial com dois docentes que já vivenciaram formação em educação antirracista. Os sujeitos da pesquisa foram um docente e uma docente que atuam na Escola Quilombola, o território de nossa pesquisa. Os resultados apontam que não basta somar conhecimentos sobre a legislação étnico-racial para realizar um processo de letramento racial. Há muitas discontinuidades nas Formações. A escola está em território quilombola e possui projetos voltados para uma prática antirracista, ainda assim, há possibilidades e limites para que o processo de letramento racial atinja etapas significantes no caminho de uma leitura de mundo Antirracista e com representatividade de pessoas pretas, pardas em espaços diversos e condições de uma dialogicidade que alicerce bases para a construção positiva da identidade negra, através do letramento racial.

**Palavras-chave:** Educação do/no Campo; Educação Quilombola, Letramento Racial, Formação continuada.

## RESUMÉN

El presente estudio tuvo como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se realiza la formación continua docente desde la perspectiva de la alfabetización racial, en el contexto de una escuela quilombola urbana, donde se atiende a niños, adolescentes y adultos de la comunidad? ¿Y cómo se configuran éstos a la luz de los documentos legales y del Proyecto Pedagógico de la escuela? Y en cuanto a los objetivos específicos, fueron: Identificar, en el PPP de la escuela, proyectos relacionados con la formación continua y las prácticas educativas a la luz de la alfabetización racial; Describir cómo se han aplicado en la escuela las prácticas educativas antirracistas, de conformidad con las Directrices de educación escolar quilombolas; Y, finalmente, analizar los posibles procesos de educación continua propuestos en la escuela, desde la perspectiva de la alfabetización racial, desde la perspectiva de docentes, directivos y personas de la comunidad. La metodología utilizó un enfoque cualitativo, basado en un estudio de caso sobre alfabetización racial con dos docentes que ya habían experimentado formación en educación antirracista. Los sujetos de la investigación fueron un docente y una docente que trabajan en la Escola Quilombola, territorio de nuestra investigación. Los resultados indican que no basta con sumar conocimientos sobre legislación étnico-racial para llevar a cabo un proceso de alfabetización racial. Hay muchas discontinuidades en las Formaciones. La escuela está en territorio quilombola y tiene proyectos orientados a la práctica antirracista, sin embargo, existen posibilidades y límites para que el proceso de alfabetización racial alcance etapas significativas en el camino hacia un mundo antirracista con lectura y representación de negros y morenos. personas en espacios y condiciones de una dialogicidad que sienta las bases para la construcción positiva de la identidad negra, a través de la alfabetización racial.

**Palabras clave:** Educación Rural; Educación Quilombola, Alfabetización Racial, Formación Continua.

## LISTA DE SIGLAS

- CNBB** - Conselho Nacional de Bispos do Brasil
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- ERER** - Educação para as Relações Étnico-raciais
- EFAs** - Escolas Famílias Agrícolas
- ENERA** - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério de Educação
- MST** - Movimento dos trabalhadores Sem Terra
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

**Fig. 1 -** ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, JOÃO PESSOA

**Fig. 2 -** RETRATO DE DONA ANTÔNIA DO SOCORRO

**Fig. 3 -** FRENTE DA ESCOLA QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO

## **LISTA DE QUADROS**

- QUADRO 1** - RELAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL
- QUADRO 2** - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO
- QUADRO 3** - OS ESPAÇOS FÍSICOS DA ESCOLA
- QUADRO 4** - POPULAÇÃO DA ESCOLA: ESTUDANTES E PROFESSORES

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
2.1	MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	<b>20</b>
2.2	UM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER): uma breve contextualização.....	29
2.3	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA e EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: uma reflexão necessária.....	31
2.4	A IMBRICAÇÃO ENTRE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E ERER.....	35
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>37</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	37
3.2	O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES SOBRE O LETRAMENTO RACIAL?.....	47
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>49</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por temática a formação continuada docente na perspectiva do letramento racial, no contexto de uma escola quilombola, situada em uma comunidade quilombola, em que são atendidos crianças, adolescentes e adultos da comunidade.

A formação continuada segue o disposto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96), e dentro da lei há um conceito mais geral de educação, mas que abrange as questões da vida humana, do trabalho, dos movimentos sociais e das diversas manifestações culturais, o que reflete um aprofundamento no papel multifacetado que é o da educação na formação do sujeito/a e no exercício de sua cidadania.

Nesse sentido, para que haja um aprofundamento das questões sociais e das tensões que permeiam a diversidade de sujeitos/as que compõem a comunidade escolar, precisamos desenvolver habilidades de compreensão, de análise e criticidade para interpretar e identificar tensões étnico-raciais nos espaços de ensino-aprendizagem. Esse conjunto de práticas pedagógicas, estão dentro do letramento racial, que permite a reflexão sobre a necessidade de ensinar a partir do letramento, como bem colocam Dias e Bento (2012), quando apontam que as crianças, desde a educação infantil, têm seus questionamentos acerca de seu pertencimento étnico-racial, da cor de sua pele, das diferenças que percebem em relação ao outro/a. Uma formação continuada a luz do LR, tem como objetivo trazer a conscientização sobre o funcionamento estruturante do racismo em nossa sociedade, vai tornar os formadores/as aptos a reconhecer e enfrentar atitudes racistas, preconceituosas, intolerantes no cotidiano escolar, o que vai conseqüentemente diminuir as violências que afetam crianças, jovens e adultos negros, todos os dias. A seguir, a motivação da pesquisa:

*Das marcas do racismo em minha infância até os dias atuais, a militância e o enfrentamento através das políticas públicas de promoção da igualdade étnico racial (Escrevivência, Emanuelle Costa Carvalho, aprendendo com Conceição Evaristo)*

Neste sentido, minha inquietação sobre a pesquisa está diretamente ligada ao meu período escolar na infância (década de 80-90), até os dias atuais. Ainda na segunda série do primário, numa escola privada bastante renomada há época, localizada no bairro de Mangabeira I, eu, uma menina negra, e única negra da escola toda (vale salientar), bolsista integral, pois minha mãe, uma mulher

branca e professora, tinha esse direito conquistado enquanto sindicalista do sindicato dos professores do Estado. Lembro-me bem (e meus históricos escolares comprovam isso), minhas notas não eram menores que 9,0(nove). Mesmo com todo suporte e desempenho ótimo em todas as disciplinas, eu fui reprovada.

Na época, minha mãe não contestou, mesmo meus boletins demonstrando o absurdo da reprovação. Minha mãe simplesmente só me tirou da escola. Acredito que ela percebeu o racismo, mas não quis bater de frente. Fora esse episódio, ainda passei pela exclusão de ser uma menina negra no meio de dezenas de crianças brancas. Eram apelidos pesados que machucam ao lembrar. Já no Fundamental II, ainda em escola privada, também com todo suporte, não foi diferente as indiferenças, mas aqui, de uma forma mais “recreativa” (com piadas e comparações devido ao meu cabelo e meu físico). Nessa época, passei a indagar a ausência de professoras/es negros, o que só fui presenciar no último ano, com uma professora de inglês, sem falar na ausência de sujeitos/as negros nos livros, seja nos didáticos ou mesmo de literatura.

Mesmo tendo acesso às escolas privadas durante a infância, a minha vida jovem/adulta também foi permeada por tudo que o racismo estrutural nos impõe, como os abusos, as dificuldades de acesso ao ensino superior, ao emprego, gravidez na juventude e mais negação de direitos. Com todas essas dificuldades, sempre fui atrás de entrar numa universidade pública e assim consegui. Mas, para nós, pessoas pretas e periféricas, não basta só acessar o ensino superior, a luta para se manter é maior do que para entrar, pois demanda uma estrutura e apoio que a universidade não nos oferece.

E nesse percurso, conheço o movimento negro e tantos outros de luta por direitos. Já dentro da universidade, conheço os programas de extensão, pesquisa e monitoria, ao qual, não demorei muito para fazer parte, porque sempre fui muito curiosa e perspicaz. Acessar esses programas e projetos com bolsas, me fez conseguir permanecer durante a graduação. Ter cursado a disciplina de Educação para as Relações Étnico-raciais - EREER com a professora Ana Paula Romão, foi sem dúvidas o que me fez perceber que poderia problematizar as tensões de raça/cor/etnia dentro da academia. Mas, sobretudo, me abriu horizontes para pesquisar sobre todo o racismo que experimentei na infância e sigo experimentando na vida adulta. As pesquisas, as extensões foram essenciais na construção da minha linha de pesquisa.

Dentre os programas que mais contribuíram para o direcionamento desta inquietação, foi o Residência Pedagógica, onde pude estar na prática, em sala de aula, observando toda rotina, desde

a gestão até aplicar regências para turma de 5º anos de uma escola quilombola situada numa área urbana do município de João Pessoa, Paraíba. Hoje, enquanto gerente operacional de uma gerência que trabalha com a promoção de políticas públicas de igualdade étnico-racial a nível estadual, foi quem me deu uma base enorme para perceber o que anda funcionando e o que precisa ser feito em todas as áreas sociais, para a população negra.

Todo este percurso escolar, acadêmico e profissional, contribuíram para a pesquisa sobre formação continuada à luz do letramento racial numa escola quilombola.

*Os passos que caminhei me entrelaçaram ao tema de meu estudo (na mesma trilha de Sueli Carneiro)*

O Censo do IBGE de 2023, depois de quase 30 anos, trouxe dados demográficos de Comunidades quilombolas em seus registros. A pesquisa “inédita”, revela dados sobre quantidade de quilombolas, localização por região, sobre saúde, educação e titularização de suas terras. Segundo o Censo 2023 do IBGE, são mais de 1,3 milhões de quilombolas, com uma concentração populacional maior na região Nordeste (68%). Destes, quase metade da população quilombola tem até 29 anos de idade, e apenas 13% possui mais de 60 anos.

O Censo ainda revela que são mais de 8.441 localidades quilombolas no Brasil, sendo o Estado do Maranhão como o que possui maior número de localidades quilombolas, seguido por Bahia, Minas Gerais, Pará e Pernambuco.

Em relação às características dos domicílios quilombolas, segundo o IBGE, 1 milhão de quilombolas vivem em 357 mil casas, sendo 78% dessa população vivendo sem os direitos básicos como: saneamento básico.

Tais dados nos revelam um avanço nas políticas públicas de promoção da igualdade racial, mas que tais políticas, seja de saúde, moradia ou educação, não conseguem atingir toda população quilombola. E não existe política pública sem levar em consideração a realidade das diversidades e sem levar em consideração suas especificidades e necessidades. Então, como pensar em uma educação inclusiva, diversa e antirracista, se estas populações historicamente marginalizadas e sem direitos básicos garantidos, sem levar todos estes atravessamentos em consideração?<sup>1</sup>

Os dados educacionais Censo do IBGE (2022) sobre os quilombolas, mostram que 18,9% não sabem ler e escrever, com uma taxa de analfabetismo três vezes maior que a nacional. Tal levantamento, considera alfabetizada a pessoa que declara saber ler e escrever no mínimo um

bilhete. Os mais jovens, segundo o censo, são os que mantêm a taxa de analfabetismo mais baixa. Os adolescentes quilombolas de 15 a 17 anos figuram em 3,1% que não sabem ler e entre os jovens de 18 a 19 anos, essa taxa é de 2,91%, chegando nos idosos acima de 65 anos essa taxa vai para assustadores 53%.

Recentemente, uma pesquisa intitulada “Racismo e Violência contra Quilombolas no Brasil”, apontou que os grupos que mais sofrem com preconceito étnico-racial no país, são quilombolas, negros e indígenas. Segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - Conaq, foram registrados cerca de 32 assassinatos e crimes de racismo entre 2018 e 2022, registrados em 11 Estados.

As pesquisas e dados do IBGE (2022 e 2023), nos apontam, urgentemente, para a necessidade de práticas antirracistas que tragam para o centro do debate, questões como tensões raciais, racismo estrutural, racismo institucional, discriminação étnico-racial e intolerância religiosa.

Uma pesquisa intitulada “Racismo e violência contra quilombolas no Brasil”, revelou que os grupos mais afetados pelo preconceito étnico-racial no Brasil, são os negros, quilombolas e indígenas. Segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - Conaq, foram cometidos cerca de 32 assassinatos e demais crimes de racismo nos quilombos, entre os anos de 2018 e 2022, ocorridos em 11 Estados.

Segundo dados do Censo do IBGE de 2022, o Estado da Paraíba possui cerca de 6.584 quilombolas, onde, segundo uma líder quilombola do município de João Pessoa, Joseane, em entrevista a um portal de notícias “Alma Preta”, afirma que o racismo é muito persistente e bastante intenso, sobretudo nos ambientes de ensino-aprendizagem. Ela destaca que “muitas crianças deixam de ir à escola por conta de seus cabelos afro, que são diariamente ofendidas e vítimas de racismo. Uma aluna da escola quilombola no bairro de Paratibe, em João Pessoa, Paraíba, relata em entrevista para a mesma revista, ter sofrido racismo no ambiente escolar, onde a mesma afirma ter sido chamada de “macaca e cabelo de bucha”, criando medo de ir à escola, mas que encontrou na sua comunidade forças para não desistir e ainda denunciar o racismo.

O Centro Estadual de Igualdade Racial da Paraíba - João Balula recebe diariamente vítimas de racismo em ambiente de ensino-aprendizagem (seja pública ou privada), de todo Estado. Denúncias que vão desde o racismo verbal à ameaça de morte com cunho racista.

Podemos perceber nas pesquisas e seus dados, que o racismo ele mina as perspectivas de crianças, adolescentes, jovens e adultos, seja nos localidades onde mora até o local de ensino-aprendizagem, impactando diretamente em sua autoestima.

Pensar práticas antirracistas ou mesmo de letramento étnico-racial na formação docente e no cotidiano escolar, se faz urgente e necessário. Que o corpo docente e gestor tenham ciência das tensões étnico-raciais presentes em nossa sociedade e que adentra os espaços de ensino-aprendizagem, afetando de forma negativa e significativa, os alunos/as negros e quilombolas. A propositura de um currículo que traga como proposta de uma educação antirracista, afrocentrada e inclusiva, irá fazer uma grande diferença no enfrentamento ao racismo e toda forma de preconceito e intolerância contra os alunos/as negros e demais grupos étnicos. Diminui evasão escolar, diminui baixa autoestima no processo de aprendizagem e forma cidadãos/ãs conscientes de sua raça/etnia/cor, reforçando características positivas do povo negro, suas potencialidades, seus feitos, sua história de construção deste país e desconstrói estereótipos negativos perpetrados pelo racismo estrutural.

Neste ínterim, tal abordagem converge para a análise a respeito da territorialidade e nos permite adentrar no campo da associação entre os componentes curriculares e a representação social dos educandos, condizente com as respectivas percepções a respeito do lugar em que estes sujeitos residem e qual compreensão possuem referentes, ao que vem a ser território remanescente de quilombo. Sendo o problema central, a seguinte questão: **“Como se dá o processo de Formação Continuada sobre Letramento Racial na Escola Quilombola Antônia do Socorro Machado?”**

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho foi investigar como se deu o processo de formação continuada docente na perspectiva do letramento racial em uma escola quilombola urbana. E, os objetivos específicos, foram: Identificar no PPC da escola, projetos relacionados à formação continuada e práticas educativas à luz do letramento racial; Descrever como práticas da educação antirracista, em acordo, com às Diretrizes da Educação Escolar Quilombola vem sendo aplicada na escola; E, por fim, analisar os possíveis processos de formação continuada propostos na escola, na perspectiva do letramento racial, no olhar de docentes, gestores e pessoas da comunidade.

No tocante ao percurso metodológico, a presente pesquisa foi de abordagem qualitativa. Godoy (1995) define a pesquisa qualitativa como o tipo de estudo em que os fenômenos são entendidos no contexto em que acontecem, enfatizando uma visão integrada entre a problemática

estudada e o pesquisador e, com isso, torna-se possível compreender a dinâmica do fenômeno em questão.

Em relação aos procedimentos foi do tipo estudo de caso e documental (análise do PPP da escola), com procedimento inicial, a realização de uma pesquisa com aportes bibliográficos, tendo em vista a utilização de materiais e outras pesquisas como artigos, livros, tcc's.; documental, onde as fontes serão o PPP da escola e as diretrizes da Educação Quilombola e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Tendo sido utilizado enquanto procedimento de coleta de dados, a aplicação de formulário (via google forms), visando a análise de um grupo de 2 docentes. Os critérios de escolha dos sujeitos, atendeu ao perfil de estudo de caso, pois os docentes escolhidos já vivenciaram formação em educação antirracista. A análise dos dados, foi do tipo análise de conteúdo temática (Bardin, 2016).

Para tanto, este TCC está estruturado em quatro capítulos, a saber: neste primeiro, fizemos o delineamento da justificativa do tema, problematização, objetivos e metodologia. No segundo capítulo, o da fundamentação teórica buscamos dialogar sobre o entrelaçamento dos movimentos sociais na busca por uma educação do e no Campo e a contextualização histórica sobre os sujeitos quilombolas e suas territorialidades entrelaçando a educação quilombola, enquanto Educação formadora da educação escolar quilombola. O terceiro capítulo contempla as análises de dados. Por fim, nossas considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: um breve contexto histórico-político da Educação do Campo

No processo histórico, a definição de zona urbana e zona rural, não se trata apenas de uma definição física. O espaço que se remete ao que foi ou ainda seja visto como área rural é concebido enquanto uma realidade em que é expressiva a violenta desumanização das condições de vida, marcada pela injustiça, desigualdade e opressão. O “rural” associado ao atraso foi sendo transformado por um espaço de outra denominação “Campo”, pelos sujeitos que ocupam àquele espaço a partir de suas vivências. Sendo, a população do campo as que vivenciam em seu cotidiano os efeitos dessa realidade, mas como podemos observar na história brasileira não se conformaram com a situação que viviam e se organizaram em movimentos sociais, sindicatos para lutarem por direitos. Sendo, então

[...]sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas...(Caldart, 2022, p. 20).

Na década de 1950 o Brasil estava passando pela efervescência de conflitos por direitos pelos trabalhadores do campo. O autor Medeiros (1989, p. 46) nos informa:

No mesmo momento em que conflitos de terra e salariais pipocavam em diversos pontos do país, surgiram, em Pernambuco, as organizações que passaram para a história como um símbolo das lutas dos trabalhadores rurais no período pré-64: **as Ligas Camponesas**.

A criação da Liga camponesa de Sapé, aconteceu em 1958, sob a liderança de João Pedro Teixeira e após seu assassinato em 1962, a sua esposa Elizabeth Teixeira assumi a liderança. Com o golpe militar de 1964 Elizabeth teve que fugir e viveu clandestinamente no Rio Grande do Norte. O Documentário “Cabra Marcado Para Morrer” narra a história dos conflitos vivenciados pela população do campo e especialmente da Família Teixeira.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande (PB) (1970-1983), teve sua gênese nos anos de 1970 na liderança de Margarida Maria Alves. No estado da Paraíba foi a primeira mulher a exercer um cargo de direção sindical, lutando pelos direitos dos trabalhadores e

trabalhadoras do campo, envolveu as mulheres a participar do sindicato, no campo educacional lutou pelo fim do trabalho infantil nas lavouras, para que as crianças pudessem frequentar a escola e criou o programa de alfabetização para adultos.

No dia 1º de maio de 1983 em um ato político ela diz uma de suas frases mais marcantes “Da luta eu não fujo. É melhor morrer na luta do que morrer de fome”. E após três meses desse ato, Margarida foi assassinada em frente a sua casa.

Um ano após o assassinado de Margarida Alves, em 1984, se consolida o Movimento Dos Trabalhadores e trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) no I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, e deste a sua gênese tem seu foco na Reforma Agrária, na formação política e social de seus membros, na alimentação de qualidade sem o uso do agrotóxico que envenena as pessoas e destrói o ecossistema. Portanto, sendo o MST um dos difusores na luta pela Educação no/do Campo (Ferreira, 2006).

No tocante às ações desenvolvidas pelos Movimentos Sociais do campo, as autoras Sousa e Beltrame (2010, p. 85) destacam que suas ações evidenciam a construção de um processo social, político e cultural que cria identidade coletiva ao movimento, revelando os interesses comuns dos grupos populares do meio rural”. Assim, a dinâmica dos Movimentos Sociais do campo produz “um conhecimento referendado na inserção dos movimentos na sociedade, mediado pelos princípios de solidariedade compartilhados pelos sujeitos do campo” (Souza e Beltrame, 2010, p. 85).

A autora Molina (2010, p. 138) nos explica que “a história das lutas e da organização coletiva dos sujeitos do campo em busca do acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital” faz parte do cenário da Educação do Campo.

A partir da década de 1990, intensificaram as lutas por políticas públicas e reforma agrária. Por meio, da “defesa de um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável para o campo, os debates acerca do papel do rural no desenvolvimento econômico, político e social da nação” (Alencar, 2010, p.212) contribuíram para construir um novo conceito sobre o rural.

A participação dos Movimentos Sociais e de suas lutas por igualdade, explica que:

A Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só do campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam (Molina, 2010, p. 140).

O marco da Educação do Campo data do ano de 1998 com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no estado de Luziânia no Estado de Goiás, levando a discussão sobre a Educação do Campo para o âmbito nacional, na organização deste evento estiveram envolvidos: “Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Universidade de Brasília (UNB)” (Alencar, 2010, p.207). Para a autora Maria Fernanda dos Santos Alencar, (2010, p. 207-208) esse evento:

Fortaleceu o conceito de Educação do Campo, defendendo o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, no sentido de garantir a ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo; além de respeitar o conhecimento, a cultura, os saberes e o modo de produção do ambiente.

Dessa forma, esse evento buscou apontar “ações para a escola do campo, de forma que se compreendesse que o povo tem o direito de estudar onde vive, sobrevive, mora e trabalha” (Alencar, 2010, p. 208). A idealização da conferência teve início durante a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997.

Nessa caminhada de luta, em 2002, aconteceu o Seminário Nacional para discutir sobre a Educação do Campo. A materialização deste Seminário foi construída por:

Educadores e educadoras do campo, militantes de Movimentos Sociais do Campo, representantes de Universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas com a luta por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 11).

É importante mencionarmos quem são os sujeitos envolvidos neste Seminário e na construção da Educação do Campo, para mostrar que é uma educação pensada horizontalmente, valorizando as diferentes formas de conhecimentos e saberes. A autora Roseli Salette Caldart (2002, p. 18) menciona que “um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação”. Portanto, que seja uma educação no e do campo. Para isso a autora nos explica “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 18). Portanto, é necessário que se tenha um olhar para a educação do campo como um direito.

Nesse sentido, Caldart (2002, p. 19) apresenta que se ter um olhar para a educação do campo como um direito “tem outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*.” Para que como sujeitos de direitos possam se articular, se organizar, construir suas pautas de lutas e se firmarem na condição de sujeitos de direitos e assumir o direcionamento de seu destino (Caldart, 2002).

Nos marcos legais a Educação do Campo foi incorporada, em 2002, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB n.1, 2002. Ganhando materialização como política pública e sendo um instrumento para a Educação do Campo se efetive.

A II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 2004, teve como marco a discussão “sobre as políticas públicas de educação para o campo brasileiro em oposição às políticas compensatórias da educação rural” (Alencar, 2010, p. 208). Além disso, impulsionou “um projeto de educação do campo na perspectiva do diálogo com os movimentos sociais do campo e a sua população” (Alencar, 2010, p. 208).

Como fruto dessa conferência teve a Declaração Final denominada: “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. Para a autora Alencar (2010, p. 208) essa declaração “recolocou o campo, o acesso à terra, à produção agrícola e à educação escolar como direito da população do campo e dever do Estado, na agenda política do País”. E, esse documento também foi utilizado para denunciar:

a situação do povo brasileiro que vive no campo e dele, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria; reafirmou a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para a sua população; defendeu um projeto de sociedade que fosse justo, democrático e igualitário e contemplou um projeto de desenvolvimento sustentável do campo que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio (Alencar, 2010, 209).

A ação desenvolvida em prol da Educação do Campo vem com objetivo da valorização do campo e de seus moradores e na construção e implementação por políticas públicas e desta forma, a materialização da Educação do Campo tem como pretensão de que a escola do campo:

[...] incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o

ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes (Alencar, 2010, p. 209).

A aprovação das políticas educacionais da Educação do Campo são os frutos “da luta dos movimentos e organizações sociais por uma educação do campo como dever do Estado e direito do cidadão” (Alencar, 2010, p. 210). Sendo, portanto, uma luta histórica.

Há uma mudança de paradigmas que vai além da alteração da nomenclatura da educação rural para educação do campo. Dessa forma, altera “a concepção, as diretrizes e os princípios que norteiam a política pública educacional destinada ao rural brasileiro” (Alencar, 2010, p. 211). Portanto, “o campo deixa de ser uma sombra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo” (Alencar, 2010, p. 211).

O campo, de acordo com Fernandes (2006, p. 37) “é um espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana”. Sendo, o campo um espaço social, envolvendo as relações sociais e humanas. Um campo que projete seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (Arroyo, Caldart e Molina, 2004, p. 12).

No tocante aos termos rural e campo a autora Alencar (2010, p.213) menciona que “a diferença de concepção que marca os termos rural e campo demarca também uma mudança na concepção de educação”. Nesse sentido, a educação rural “apreende a concepção do espaço geográfico rural, ou seja, se caracteriza por uma educação com valores urbanos, que favorece a migração e tem como base um projeto de sociedade fortalecido no latifúndio e no agronegócio”. Enquanto que a educação do campo “surge sob um novo paradigma de educação para os povos do campo” (Alencar, 2010, p.214).

De acordo com a autora Alencar (2010) a diferenciação entre os conceitos de educação do campo e educação rural está relacionado com os espaços e o protagonismo dos sujeitos. Assim, no quadro 1 a seguir poderemos observar as características que envolvem a educação do campo e a educação rural.

**Quadro 1 – RELAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL**

<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>EDUCAÇÃO RURAL</b>
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade.	Confronto campo-cidade.
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal.	A educação do transmitir, ao passar conhecimento, é uma educação do contato: reflexo, inconsequente, intranscendente e intemporal.
Política pública de efetivação de direitos.	Política pública compensatória
Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.
<b>EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO</b>	<b>EDUCAÇÃO PARA O CAMPO</b>

Fonte: (Alencar, 2010)

Como observamos no quadro 1 a Educação do Campo “apoia-se na luta campesina por terra, trabalho e moradia, ou seja, no reconhecimento do direito do cidadão e da cidadã do campo a todos os direitos constitucionais; porque estes são compreendidos como direitos que geram e garantem a vida” (Alencar, 2010, p.215). Seguindo esse raciocínio Caldart (2002, p. 19) nos explica que a “perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

No percurso histórico brasileiro as construções das políticas educacionais eram direcionadas para o meio rural, sem levar em consideração a participação das pessoas do campo na construção dessas políticas e de incluir seus conhecimentos e demandas. Nesse sentido Caldart (2002, p. 19) explana que:

[...] na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito político e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Dando continuidade, a educação do campo se percebe pelos seus sujeitos, como estamos observando na construção desse trabalho e diante disso:

[...]é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações. Movimentos sociais... (Caldart, 2002, p. 19).

Por isso, a pesquisadora Caldart (2002, p. 19) enfatiza que a educação do campo “trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo”. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”. Diante disso, no quadro 2 a seguir apresentaremos as principais políticas públicas da Educação do Campo.

**Quadro 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

<b>ANO</b>	<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>1996</b>	LEI 9394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
<b>2001</b>	Parecer CEB/CNE, nº 36/2001.	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
<b>2002</b>	Resolução CEB/CNE, nº 01/2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.
<b>2006</b>	Parecer CEB/CNE, nº 01/2006	Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo.
<b>2007</b>	Decreto nº 6.040/2007	Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
<b>2008</b>	Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
<b>2010</b>	Decreto nº 7.352/2010	Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Fonte: (Alencar, 2010)

Fonte: Elaboração da autora (2024).

No quadro 2 podemos observar as principais legislações que norteiam a Educação do Campo, para esse trabalho queremos fazer o destaque para as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo de 2002 e a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, pela sua relevância de materializar as reivindicações históricas da população do campo e de ser um instrumento legal para que seja efetivada.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, representam um importante marco para a educação do campo, porque:

[...]contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (Henrique, Marangon, Delamora e Chamusca, 2007, p. 17).

A Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, de 2010, é um dos marcos nas políticas educacionais para a educação do campo, pois define quem são as populações do campo e a escola do campo em seu Art. 1º, informando que:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, *os quilombolas*, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e  
 II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (grifo nosso) (Brasil, 2010).

O campo tem diferentes sujeitos e com isso essas diferenças “não apagam nossa identidade comum: somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural” (Caldart, 2002, p. 22). E diante disso,

[...] Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutarmos juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo. O respeito às diferenças faz o nosso movimento mais forte, mais bonito e mais parecido com a vida mesma, sempre plural em suas expressões, em seus movimentos. Neste encontro também estamos abertos a nossa própria transformação: não queremos nos fixar no que já somos; queremos sim poder ir desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da *síntese cultural* a que nos desafiamos em conjunto (Caldart, 2002, p. 22).

Finalizamos esse capítulo com a citação de Caldart (2002) que nos explica que em nome da nossa identidade comum e das lutas comuns, não podemos apagar as nossas diferenças, mas aprender com elas, utilizando delas para dialogar, e nos unir para lutarmos juntos pelos nossos direitos.

Ressaltamos que o decreto 7352 de 2010 definiu os sujeitos do campo, como sendo pessoas associadas a um modo econômico primário e residentes em áreas rurais ou áreas urbanas com modo de vida similar ao espaço ocupado por camponeses/as. São agricultores, assentados, populações ribeirinhas, extrativistas, povos das florestas e quilombolas, entre outros (Brasil, 2010).

E, nesse intuito, os sujeitos quilombolas que vivem em áreas rurais ou urbanas possuem um modo de vida campesino.

Quanto à Escola do Campo, o art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo vai falar que a identidade da escola do campo é criada e pensada a partir de uma junção de situações específicas do lugar, de acordo com contexto, saberes ancestrais, saberes próprios das pessoas e dos educandos/as. Educação no Campo é sobre identidades, pertencimento, lugar de construção de uma educação pensada e elaborada pelos sujeitos/as que nela habitam. Educação do Campo não é só sobre territorialidade e um espaço meramente geográfico. Educação do Campo é sobre pensar as práticas pedagógicas levando em consideração a diversidade de povos, saberes, práticas, economia, organização e história.

## 2.2 UM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER): uma breve contextualização

A luta da população negra contra o regime escravagista também foi uma luta contra o tripé: trabalho escravo, monocultura e latifúndio. Se a formação do latifúndio foi feita a partir de uma colonialidade do poder econômico, a resistência negra foi forjada na resistência das fugas nas senzalas e na formação dos quilombos. A luta de negras e negros segue seu processo histórico lutando por uma segunda abolição e por dignidade, respeito e equidade e contra os preconceitos e racismo e tudo que marginalizam, desde o trabalho, o não acesso à educação, as políticas e negação da cultura e memória; é que vai caracterizar o surgimento do movimento negro no Brasil.

Gonçalves e Silva (2000), afirmam que já no início do século XX, o movimento negro criou suas próprias organizações e, dentre as suas bandeiras de luta, o direito à educação se destacou. Ter

acesso à educação seria usada como uma estratégia para uma possível equiparação de direitos negados durante o processo de escravização e falsa abolição, na perspectiva de trazer melhores condições sociais. Uma das estratégias usadas pelo movimento negro para ter acesso á educação, foi oferecer escolas para as pessoas negras, aliadas a criação de uma imprensa dirigida só por negros e negras, o que foi de suma importância no incentivo ao processo de ensino-aprendizagem e a importância do letramento e da alfabetização. Havia, já nessa época, uma tomada de consciência da importância de uma aproximação da educação de matriz africana pelos estudantes. Em 1931, quando é fundada a Frente Negra Brasileira (FNB), notou-se um aumento das críticas aos descasos e exclusão pelo governo com a educação de negros e negras (Moura, 1999).

O Teatro Experimental do Negro, criado por Abdias do Nascimento chegou a alfabetizar , junto com a Frente Negra Brasileira, mais de 4.000 alunos/as desfavorecidos/as, dando-lhes perspectivas de pensar criticamente seu lugar atual na sociedade. Em algum momento, a discussão sobre a raça chegou a aparecer, de forma artificial, no texto da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4024/61), sendo que, no contexto à época, tal debate foi considerado, assim com sobre classe social, como algo a favor da universalidade de uma educação para todas as pessoas.

Foi, somente na década de 70, mais especificamente em 1978, através da reorganização do movimento negro, pós Ditadura Militar, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), que veio a formar toda uma geração de pensadores, autores/as e intelectuais negras e negros que hoje se tornaram referência nas pesquisas sobre relações étnico-raciais. Uma das principais bandeiras de luta e reivindicação do Movimento Negro Unificado, foram a propositura de ações voltadas para a mudança nos currículos e que estes incluíssem debates com vistas a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação ao povo preto e à sua cultura.

O movimento negro propunha que incluíssem nos currículos uma formação antirracista, que é o que hoje é chamado de Letramento racial. A ideia era que professoras/es se juntassem e no enfrentamento ao racismo não só nas salas de aulas, mas observando os materiais didáticos, que antes fora só concebido e pensado na cosmovisão eurocêntrica.

Uma das principais conquistas do movimento negro, na luta por uma educação inclusiva e afroreferenciada nos currículos (o que já havia sido instituído lá na CF de 1988), foi regulado pela Lei 10.639/2003. Essa lei e concomitância com as Diretrizes e logo em seguida junto ao PNID, fez com que fossem criados organismos de promoção a inclusão e diversidade e de promoção da

igualdade étnicoracial, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade - SECADI e SEPPPIR, nos anos de 2003 e 2004.

As ações afirmativas, a exemplo das cotas, foram adotadas pelas UF's, como garantias para o acesso da população indígena e negra ao ensino superior e concursos públicos.

A luta do movimento negro por uma educação escolar quilombola, através da realização de marchas, tais como a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo...”, foi de suma importância para que houvesse a primeira manifestação nacional dos quilombolas, que resultou no “I Encontro Nacional”, ocorrido no ano de 2004, em Brasília, onde foram reivindicados ao Estado, uma educação que incluíssem as especificidades dos quilombolas.

O principal objetivo dessas conquistas (lei 10.639, EREER, PNDE, SEPPPIR), foi e vem sendo, o de valorizar e reconhecer a identidade negra, como forma de desconstruir os preconceitos, a discriminação, intolerância religiosa e o racismo estrutural, dentro do ambiente de ensino-aprendizagem, não só através do material pedagógico, mas na construção dos currículos, na postura dos professores/as e gestores/as, para com os alunos/as negros.

Se faz muito necessário, uma valorização da diversidade étnico-racial, tendo em vista que os povos quilombolas foram e são, protagonistas de suas lutas e referências de resistência em uso de territórios como forma de subsistência e sustentabilidade.

### 2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA e EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: uma reflexão necessária

Entendemos que a educação escolar quilombola deve estar inserida em contextos de escolas localizadas em áreas de remanescentes e para escolas que tem em seu quadro de alunos/as advindos de comunidades quilombolas.

Na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola orientam os sistemas de ensino e as escolas nas suas elaborações, desenvolvimento e avaliação dos projetos de ensino-aprendizagem e nos normativos criados para viabilizar a educação escolar quilombola, assegurando que todas as práticas das comunidades quilombolas sejam levadas em consideração, tanto nas escolas públicas, quanto nas escolas privadas.

Percebe-se que a Educação Escolar Quilombola tem o papel de fundamental importância, pois visa o fortalecimento e reconhecimento das identidades negras, suas memórias e culturas, ao mesmo tempo que deve fomentar as políticas públicas de promoção da igualdade étnico-racial incluindo políticas educacionais que considerem as contribuições dadas pelos negros/as na construção deste país, em todos os âmbitos sociais (educação, economia, arquitetura, cultura, política, dentre outras). Esse reconhecimento é uma forma de valorização das diversas formas que a população negra no geral, contribuíram para a construção da sociedade.

O currículo é um documento que cunha ideológico e que vai reger o projeto pedagógico da escola. Seria um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, para definir o que se vai ensinar aos alunos/as, Sendo assim, se levarmos em consideração a urgência de se trazer o debate sobre as tensões étnico- raciais para dentro do ambiente escolar como forma de pensar e elaborar um currículo que oriente as práticas pedagógicas que incluam a educação escolar quilombola e a diversidade étnico-racial, social e cultural dos alunos/as, bem como orienta as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Estas diretrizes, diz que os currículos das escolas quilombolas devem ser construídos tendo como base os valores e interesses das comunidades quilombolas, de remanescentes em relação às suas visões e projetos de sociedade e de escola/educação a serem definidos nos seus PPP's, sendo democraticamente concebido, considerando a história dos quilombolas e seu histórico de lutas.

A construção e elaboração dos currículos deve ter como base os documentos oficiais que foram pensados e conquistados pelo movimento negro e comunidades quilombolas, que pensaram em mudanças importantes e necessárias para a educação.

Quando se formulou a Lei 10.639/2003, ventilou-se a possibilidade de efetivação das práticas educacionais abordando as questões étnico-raciais ainda não realizadas nos currículos escolares. Nesse sentido, faz-se necessário uma análise no que se refere a formação continuada de professores/as de escolas quilombolas, seja em áreas do campo ou urbanas, levando para o centro do debate reflexões, discussões e transformações no que diz respeito a educação para as relações étnico-raciais as tensões presentes na sociedade, e adentram os espaços escolares, na busca de transformar e efetivar novas práticas pedagógicas.

A Formação Continuada que se faz necessária, é a que traz a luz o que essa prática tem de mais positivo, entendendo que essa prática vai incidir na forma e na prática dos educadores/as se apresentam e se relacionam com os educandos/as, e que esta prática esteja em acordo com os

referenciais teóricos e conhecimentos apreendidos na sua formação para professor/a. Sobre esse ponto, Libâneo (1994) afirma que a formação profissional do educador/a acarreta uma interligação entre teoria e prática, sendo a teoria ligada aos problemas reais postos pela experiência prática e ação prática orientada de forma teórica. Libâneo (1994, p. 28), ainda afirma que, o fato dos educadores/as dominarem as bases teórico-científicas e técnicas trazem uma maior segurança para pensar suas práticas durante o processo de ensino-aprendizagem, agregando mais qualidade ao seu desempenho.

Contudo, é essencial que entendamos esse fazer educacional não é meramente um emaranhado de orientações, onde educadores/as irão, de forma individual, fazer sua parte, mas sim, uma ação em coletividade, onde educadores/as, incluso/a em sua disciplina /área de atuação, irá estimular diferentes possibilidades que envolve o resgate da história e cultura de um povo, que foi negada e que necessita ser ensinada de forma coerente, honesta e positiva, fazendo com que o educando/a possa compreender a estrutura social em que está inserido/a.

Essas atividades desenvolvidas nos ambientes escolares, precisam ser pensadas numa ótica igualitária, respeitando as diversidades e pluralidades de ideias. Sobre esta prática, Custódio e Foster (2019), falam que tal compreensão da ação escolar deve ser também, refletida nas Comunidades Quilombolas, onde estão localizadas as escolas e que tais ações, devem ser contempladas nas atividades curriculares e extracurriculares.

Sendo assim, não podemos tratar a formação continuada como uma mera tendência breve, mas como ações muito necessárias para orientar as práticas docentes de forma eficiente e eficaz, trazendo uma maior consciência para educadores/as, que irão promover, no processo de ensino-aprendizagem, uma prática significativa nas diversas áreas de atuação, no enfrentamento nas diversas formas de preconceito, discriminação e tensões sociais que adentram os espaços escolares. Sobre isso, Zabala afirma que:

A formação continuada é um elo utilizado pelo professor/a para intervir por meio da educação na sociedade, onde as informações disseminadas em sala de aula contribuem para o aluno/a exercer a democracia, atuar para transformar, viver em uma cultura solidária, respeitar os demais, defender os mais fracos, responsabilizar-se pelos demais seres humanos, compreender a si mesmo, às demais pessoas e ao mundo social e natural, adaptar-se às mudanças, aprender a aprender. E para tudo isso se torna necessário dispor de instrumentos conceituais, procedimentais e atitudinais capazes de responder a situações que se movem sempre no terreno da complexidade (ZABALA, 2002, p. 58).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a formação continuada no contexto de escolas quilombolas ou de comunidades quilombolas, vai atravessar com um parâmetro de educação eurocêntrica, que durante séculos, discriminava, e segue discriminando, outros povos, outras culturas. Para que essa mudança nesse modelo educacional privilegiado seja, se faz necessário uma desconstrução do ideal europeu de educação, para que se possa construir, na sociedade e conseqüentemente dentro dos espaços escolares, uma educação e práticas pedagógicas que contemplem todos os sujeitos de direitos, todos os povos e suas diversidades, e essa mudança só é possível quando de fato se faça valer as leis, sobretudo a Lei 10.639/2003 e todas as Diretrizes Nacionais, trazendo nas formações continuadas, discussões sobre aspectos da construção do Brasil e as contribuições das matrizes da cultura africana e afro-brasileira.

Quando falamos em formação continuada num contexto que contemple a cultura das comunidades quilombolas, Coelho e Coelho (2013) defendem que a utilização de materiais expostos como os livros didáticos, paradidáticos e demais produções utilizadas no ambiente de ensino aprendizagem, promovam uma consciência étnico-racial do tamanho do importante contribuição que os povos africanos e afro diaspóricos tiveram na construção política, econômica, cultural e demais áreas da sociedade brasileira. Mas, devemos ficar atentos/as, pois só referenciar só em sala de aula utilizando materiais didáticos não é o bastante, como bem salienta Libâneo (1994), quando afirma que qualquer que seja o processo de ensino-aprendizagem e suas falhas existentes no processo de formação do educador/a, terá um efeito nas práticas desenvolvidas em sala de aula, pois a prática docente influencia na vida dos educandos/as no seu cotidiano escolar e social.

Logo, a formação continuada que tenha como base a cultura dos povos quilombolas tem que ser constantemente atualizada com informações sobre quais assuntos e de que forma abordar a cultura negra dentro do ambiente de ensino-aprendizagem seguindo os parâmetros curriculares. Sobre esse processo de formação continuada, TERUYA (2014, p. 115), vai falar que para uma eficiência na formação em torno da cultura afro é necessário um direcionamento para debates e aspectos relacionados às diversidades, pois, a história que nos foi ensinada na escola brasileira expressava e expressa uma visão social eurocêntrica, e o currículo escolar tende a seguir esse parâmetro, negando a história de diversos povos, suas histórias e culturas, que contribuiu e contribui para marginalização e exclusão de uma maioria na sociedade, que é o povo negro e de comunidades tradicionais. Nesse sentido, a formação continuada com tais conhecimentos e

atualizações, vai contribuir de forma bastante significativa no desempenho da prática pedagógica, moldando o espaço escolar num lugar de inclusão, diálogo, como preza os documentos normativos (leis, diretrizes, currículos e decretos), que valorizam, de forma ativa e crítica, as questões afro-brasileira e étnico-raciais.

#### 2.4 A IMBRICAÇÃO ENTRE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E ERER

Entende-se como racismo toda forma de afirmação de superioridade de uma raça/cor/etnia sobre outra, e racismo estrutural como uma estrutura social de dominação e relações de poder, constituindo um sistema de opressão normalizado que nega direitos e decorre dos processos históricos e políticos, que figura também casos de uso de expressões, falas e hábitos que promovem racismo no cotidiano da população negra no geral. Para Mbembe (2014), quando trazemos a discussão sobre racismo para o centro do debate, não é sobre violência ou morte ou mesmo evento específico, mas de uma tecnologia de morte; de um projeto de genocídio, de um projeto de poder.

Sendo assim, fomentar uma educação para as relações étnico-raciais à luz do letramento racial crítico, é pensar outras possibilidades para a aplicação da Lei 10.639/2003, pois, como bem coloca Ferreira (2006), o Letramento racial crítico nos torna reflexivos sobre as questões e tensões em torno étnico-raciais e racismo, possibilitando perceber como a sociedade enxerga raça e racismo no cotidiano e o quanto que estas questões impactam diretamente na formação das identidades e vida das pessoas negras e também das não negras, em todos os escopos da sociedade.

Portanto, se utilizarmos o letramento racial crítico nas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem será de extrema relevância para uma desconstrução de um ideal eurocêntrico de sociedade e para pensarmos um modelo de sociedade mais justa, equânime, igualitária e libertária para os povos ainda excluídos, marginalizados e violentados, também dentro dos espaços escolares. O letramento racial crítico também pode proporcionar aos educandos/as uma tomada de consciência de sua identidade e pertença étnico-racial, como bem nos coloca Ferreira (2015), quando diz que a consciência étnico-racial permitirá que os educandos/as se vejam representados/as em todas as áreas da sociedade.

Uma educação à luz do letramento racial crítico ou mesmo educação antirracista, irá trazer um aprendizado e uma postura crítica sobre a temática, sobre o respeito as diferenças, sobre eurocentrismo. O letramento Racial Crítico é um caminho, uma possibilidade real de trazer e

repensar as tensões étnico-raciais, num ato de desconstrução da visão estereotipada negativamente do povo negro, trazendo esse olhar antirracista. Pois, se os educandos/as, os educadores/as e gestoras/es aprenderam um dia a serem racista e excludentes, através do letramento Racial Crítico será esse meio de desconstrução do racismo e da discriminação étnico-racial. Ou seja, o Letramento Racial Crítico será, num ambiente de ensino-aprendizagem, um instrumento eficaz, através dos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, que devem incluir o respeito à diversidade, buscando uma postura crítica e transformadora na sociedade.

Ser negro/a no Brasil, conforme afirma Gomes (2001, p. 89), é de uma complexidade não só do ponto de vista da biologia, mas de cunho político, tendo em vista a estrutura racista de nossa sociedade, que tem aí um longo caminho para desconstruir do que foi a herança eurocêntrica racista e reaver a cultura negra e afrodiaspórica e sua ancestralidade.

Sabendo que a escola é uma das instituições sociais que mais contribuem com a perpetuação de vários preconceitos, estereótipos e estigmas, negando a educandos/as negros/as o devido acesso a sua identidade e se autoconhecimento de pertença étnico-racial, levando-os/as a crer que o único padrão de estética, de corpos, de povo aceitável são os de padrões europeu, o que vai mexer diretamente com a baixa autoestima do povo negro, como bem fundamenta Silva (2010, p. 15), quando diz que, ainda no início do processo de ensino-aprendizagem, crianças negras são rejeitadas e conseqüentemente, se auto rejeitam suas características afro-brasileira, enquanto que as crianças não negras começam a rejeitar todos que são diferentes, as tendo como inferiores. Para ele, estes aspectos reforçam a cultura racista de forma velada, consciente ou não, individual ou coletivamente. Aí é onde a escola e seu PPP, entram com o reforço ou não, de uma ideologia hegemônica e eurocêntrica, dissemina uma falsa ideia de democracia racial, negando as tensões e diferenças raciais presentes na sociedade e conseqüentemente, nos espaços escolares.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA

Neste capítulo iremos apresentar uma breve contextualização e caracterização da Escola Municipal de ensino Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, tendo como base o Projeto Político-Pedagógico da escola, produzido em 2023. O Projeto Político-Pedagógico de acordo com o PPP da escola apresenta como um:

[...] instrumento de mudança (e por isso não compreendemos que seja apenas Projeto Pedagógico, e lhe acrescentamos um P de Político). Uma vez que não se pode construir escola sem um mínimo pensamento no futuro, não se pode educar sem uma profunda, racional e crítica esperança. E também não se pode estar em atividades de ensino e aprendizagem sem a compreensão básica de que somos moldados pelo diálogo com os educandos, com a comunidade, com a realidade. E isso faz do nosso ofício um fazer político (PPP, 2023, p.8).

O primeiro elemento que nos chama atenção na capa do Projeto Político-Pedagógico é o símbolo da SANKOFA. Como poderemos ver na imagem a seguir.

Figura 1: SANKOFA



Fonte: (PPP, 2023)

O símbolo da Sankofa que consta na capa do PPP da Escola Quilombola Antônia do Socorro, foi escolhido em comemoração aos seus 50 anos da escola, em 2022. O símbolo mostrado na imagem acima tem como significado “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro” (Benedito, Carneiro e Portela, 2023, p.10).

O símbolo Sankofa pertence a um dos antigos sistemas de escrita dos povos africanos Adinkra, sendo “uma escrita milenar formada pelo conjunto de símbolos que expressam no campo da linguagem conhecimentos e tecnologia ancestral africana” (Benedito, Carneiro e Portela, 2023, p.11).

A presença desse símbolo no PPP dessa escola quilombola representa a ação e o poder de transformação na sociedade e nas escolas da Lei 10.639/2003. Pois, foi somente a partir dessa lei que houve a obrigatoriedade da inserção dos estudos da Educação das Relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica e no ensino superior. Sendo, portanto, um marco na historiografia brasileira, em especial para a população negra.

A equipe Pedagógica em alusão aos cinquenta anos da fundação da escola, escolheu como símbolo para representar esse momento o Sankofa, pois “resolveu comunicar com ele a vitalidade das suas expectativas para o futuro”. [...] que simboliza a importância de olhar para trás e recuperar o que se perdeu para avançar rumo ao futuro” (PPP, 2023, p. 7).

O nome da Escola quilombola homenageia a professora Dona Antônia do Socorro Silva Machado[1], era conhecida como Dona Toinha, uma mulher negra, pedagoga, que em sua casa começou a lecionar para a população de Paratibe.

Figura 2: DONA ANTÔNIA DO SOCORRO



Fonte: Internet (2024).

Pelo crescimento do bairro e das demandas de alunos, D. Antônia do Socorro doa um terreno para a Prefeitura Municipal de João Pessoa, com a finalidade que seja construída a primeira escola pública em Paratibe, após a construção da escola D. Antônia exercia várias funções dentro da escola e ficou como diretora dessa instituição até sua morte, em 1992 (Costa, 2017).

A escola fica situada na avenida Jacarandá, 277, no bairro Paratibe, no município de João Pessoa/PB. Estando situada nos territórios da comunidade quilombola de Paratibe.

Figura 3: FRENTE DA ESCOLA QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO



Fonte: (Brasil, 2023)

O espaço físico da escola consta-se por um edifício de dois andares, sendo divididos da seguinte forma, como veremos no quadro:

**QUADRO 3 – OS ESPAÇOS FÍSICOS DA ESCOLA**

<b>Quantidade</b>	<b>Locais</b>
<b>17</b>	Salas de Aula
<b>1</b>	Sala de professores
<b>1</b>	Sala de Gestão
<b>1</b>	Secretaria
<b>1</b>	Cantina
<b>1</b>	Refeitório
<b>13</b>	Banheiros
<b>3</b>	Bebedouros
<b>2</b>	Almoxarifados
<b>1</b>	Jardim
<b>1</b>	Ginásio Poliesportivo
<b>1</b>	Espaço amplo de Convivência
<b>1</b>	Sala de Atendimento Educacional Especializado a alunos com deficiência
<b>1</b>	Estacionamento
<b>1</b>	Bicicletário
<b>1</b>	Horta

Fonte: Elaboração da autora (2024).

O laboratório de informática, a biblioteca, foram transformados em salas de aulas, os banheiros presentes na escola de acordo com o PPP necessitam de reformas de infraestruturas e como de matérias de higiene para atualização dos alunos.

No tocante a população da escola: estudantes e professores, traremos essas informações, através do quadro com base nos dados que constam no PPP da escola.

#### QUADRO 4 – POPULAÇÃO DA ESCOLA: ESTUDANTES E PROFESSORES

Q. ESTUDANTES	ENSINO
47	Educação Infantil (2 turmas)
496	Ensino Fundamental anos iniciais (17 turmas)
860	Ensino Fundamental anos finais (23 turmas)
177	Educação de Jovens e Adultos (4 turmas EJA e 2 turmas EJA/PEGG)

Fonte: Elaboração da autora (2024)

A escola em 2023 constava no total de 1.638 estudantes matriculados, desse total 155 são quilombolas. Sobre o quantitativo de professores sendo no total de 74 professores, sendo 25 efetivos e 49 prestadores de serviço. Levando em consideração ao quantitativo de profissionais da educação, no PPP nos informa que:

[...]surge um primeiro problema de altíssima gravidade: o alto número de estudantes a serem assistidos por uma equipe pedagógica quantitativamente limitada: há apenas uma psicóloga, uma assistente social e duas supervisoras e uma orientadora, para atenderem a todas as demandas nos três turnos [...], o número insuficiente de auxiliares de coordenação, da equipe de limpeza e apoio no AEE (PPP, 2023, p. 16).

Pela insuficiência do quantitativo profissional numa escola prejudica o pleno desenvolvimento educacional por sobrecarregar os profissionais, os estudantes ficarem desassistidos pela falta de profissionais no espaço escolar.

Portanto, percebemos que o PPP da escola é um documento relevante e pela sua construção mostra que a escola está constantemente realizando processos de aperfeiçoamento, colocando os estudantes no centro, trazendo a realidade da escola para que possa ser solucionada as problemáticas pelos órgãos públicos e ser ampliada o que está dando certo dentro da escola.

### 3.2 O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES SOBRE O LETRAMENTO RACIAL?

Ao iniciarmos o diálogo com os participantes e traçarmos um perfil social, verifica-se que tivemos um homem cis e uma mulher cis.

Apesar da compreensão de que existe um processo de feminização do magistério, mas em nossa pesquisa, foi importante buscar a opinião de uma pessoa pertencente a cada gênero. Quanto à procedência geográfica, cem por cento das pessoas tem origem urbana. Sabemos que, o lugar de onde viemos deixa marcas na gente pessoas que vem do urbano, elas vão trazer sua visão de mundo e de cultura do mundo urbano.

Ou seja, conforme Santos (2002, p.313), o processo de globalização faz com que sejam redescobertas novas relações com o mundo que deixa de ser local-local para tornar se um fenômeno de interação global com o local. dialética entre as necessidades do regime de acumulação do capital, a dissociação de processos e atividades bem como a individualização dos elementos no espaço. Portanto, segundo Santos (2002, p.314) “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”. Por outro lado, essa nova realidade corresponde também a uma ampliação da sua individualidade e diferença em relação aos outros lugares. Para o autor este contexto atual de globalização, localização e fragmentação estão em uma relação aos outros lugares. Sendo assim, estes motivos, e trazendo Santos (2002, p.314), há uma redescoberta da dimensão local e da necessidade de repensar o lugar e seus novos significados.

Portanto, não é que seja proibido essa ocupação no não lugar de pertencimento, mas é necessário a valorização desse aspecto como fator para um pertencimento da comunidade escolar.

Na questão quanto à autodeclaração, a docente e o docente se colocaram enquanto pessoas pretas, o que nos leva a perceber um trabalho positivo da identidade negra. Sobre o processo de se enxergar nego e um corpo nego numa sociedade racista, Gomes (2003, p. 80), vai dizer que, “sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constroi imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de

“lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude”. Nesse sentido, entendemos que o educador/a negro precisa ser olhar no espelho e definir seu pertencimento étnico- racial.

*Quanto à faixa etária*, as informações que obtivemos foi que uma delas está com 49 anos e a outra com 35 anos. Nesse sentido, vale salientar que na profissão docente com idades diferentes, o desgaste já é muito maior do ponto de vista carreira-trabalho. Nesse sentido, entende-se que estas também precisam de processos formativos diferentes; sobretudo de continuidade.

Na questão sobre a identidade profissional, um respondente se identifica como professora-pedagoga, pois esta ensina a alunos/as do 5º ano. Já o outro respondente se identificou enquanto professor, pois este informou ser professor de artes da turma de 6º ano....

Quanto à escolaridade da professora e do professor, ambos possuem curso superior com pós Lato Sensu.

Quando perguntado/a sobre preconceito por identidade e pertencimento étnico-racial, ambos entrevistados responderam que já haviam sofrido e/ou presenciado, como complementa na perspectiva da **Entrevistada 1**: “Presenciei desde criança. Já que sou a única negra da família. Na escola que estudava, e também como profissional da educação”. Segue o relato na perspectiva do **Entrevistado 2**: “Gestores sempre olhando torto, não repassando as informações devidas, outras pessoas pretas da equipe não gostam de outros pretos(as) e por aí vai...”

Quando estamos diante de situações como estas, percebe-se que o entendimento do letramento racial se faz urgente, não só individualmente, mas pro coletivo, pois, mesmo ambos entrevistado/a se autodeclarando pessoas pretas, ainda não possuem um letramento racial.

Tais tensões são devido aos impactos do racismo estrutural, como bem afirma Almeida (2018), quando cita que o racismo não é um ato, um evento, mas sim um processo, culminando numa complexidade de ações, ou omissões de atos de fato, que tem como consequência e resultado fundamental, a criação da raça. O racismo, portanto, cria a raça, ele cria esse elemento que vai ser utilizado para classificar e dar sentido para a vida dos indivíduos. É a partir dos contextos históricos e políticos que a raça tem efeitos. Sobre estas tensões, Coelho e Coelho (2013) dizem que este debate tem que voltar ao centro e não ficar limitado apenas ao currículo. Pois, mesmo que alguns professores/as a façam de forma espontânea, a formação continuada é necessária e urgente, para que estes/as se preparem de forma teórica e metodológica; para que, durante suas práticas

pedagógicas preconceitos em sala, possam identificar o preconceito, o racismo, a intolerância religiosa e demais formas de exclusão que recaem sobre a população negra.

Percebemos também, a partir dos relatos, a dororidade entre pessoas pretas. A dororidade é um termo cunhado por uma mulher negra chamada Vilma Piedade, em 2007, durante uma reunião com outras mulheres negras militantes antirracistas.

O conceito de dororidade está atrelado a “dor” que une as mulheres negras e toda população negra no geral, que vivenciam vários sofrimentos durante sua vida e que por causa disso, gera uma certa cumplicidade/companheirismo/pertencimento. Mas, que também pode gerar auto rejeição e negação, como podemos perceber no relato do entrevistado 2.

Quando perguntado/a sobre o que ele/a entende por Letramento racial, **a entrevistada 1** respondeu o seguinte: “Letramento racial na minha visão é você entender que de fato você é como pessoa preta, tem a ver com a identidade, porque no fundo. O racismo está aí como estereótipo, estrutural, piadas pejorativas e o preconceito explícito. E a conscientização do combate vem a partir de nós. Só iremos letrar alguém se antes estivemos letrados”. **Já o entrevistado 2** respondeu: **“Na atualidade, para mim, Letramento Racial é uma questão de sobrevivência! Pois, sem tal letramento, as condições das pessoas pretas na sociedade atual se tornam cada vez mais complexas e complicadas”**. Nesse sentido, percebe-se que a temática sobre o Letramento racial ainda está muito pouco debatida dentro das próprias formações.

Quando abordados/as sobre quais as práticas educacionais que estes realizam dentro do contexto de sala de aula que consideram antirracistas, ambos entrevistados/as responderam que realizam trabalhos. Sendo a entrevistada 1, realiza atividades de acordo com os próprios eixos temáticos que orientam o PPP da escola. Eixos citados foram: "O local, o ser e os sabores"; "Identidade, Sujeito e Circularidade" ;"Sustentabilidade, corpo e sociabilidade" e "(Des)caminhos da afirmação da negritude" e que também sempre faz um projeto anual dentro da sala de aula, chamado \*CORES DA IGUALDADE: Uma educação antirracista para os 5ºs anos, cuja o objetivo de conscientizar, combater e principalmente trabalhar a identidade, autoestima , de acordo com o que pede a BNCC( trabalhar o cognitivo, mas também o afetivo, social, emocional e etc.). O entrevistado 2, afirma que trabalha a Literatura de autores negros; Músicas de autores negros; Atividades Antirracistas; Conversa sobre sociedade e raça.

Percebe-se com as respostas, que ambos, de forma individual, pensam e trabalham em conformidade com o PPP e de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Quanto à pergunta sobre se a escola possui projetos que dialoguem com o Letramento racial, ambos entrevistados/as responderam que sim.

Já sobre a questão quanto à participação dos entrevistados/as em formação continuada que atende a Lei 10.639/2003 com foco no Letramento racial e ou/ educação quilombola, desde que começaram a dar aula na escola, ambos responderam que sim.

Quando solicitados/as para fazer a descrição dos conteúdos trabalhados na formação continuada, a entrevistada 1 respondeu **“Já participei de algumas na escola inclusive, todo ano tinha uma formação continuada na escola em parceria com a Universidade Estadual e o professor Valdeci, porém no momento eu não lembro os temas exatos, tenho que procurar. Já que depois da pandemia só teve um a nível de secretaria de Educação e não teve como participarmos”**.

O entrevistado 2, respondeu sobre os conteúdos **“Educação Quilombola e territorialidade; Caminhos Pedagógicos para uma Educação Antirracista; Educação Quilombola**.

As respostas de ambos entrevistados/as nos mostram que a escola em algum momento já ofertou a Formação, inclusive com um profissional gabaritado para a temática, que é o professor Valdeci Chagas da Universidade Estadual da Paraíba, que também tem o saber do Movimento Negro. Mas, percebe-se que não houve uma continuidade nas Formações para formar os professores/as e todo corpo gestor da escola. O próprio PPP da escola hoje, não oferta no seu item 5.3 que versa sobre o currículo, uma formação continuada à luz do letramento racial crítico.

O letramento racial crítico possibilita que educadores/as reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que suas alunas/os tenham consciência de sua própria identidade racial. Segundo a autora “tal consciência permite que a aluna e o aluno se vejam representados em vários contextos. Segundo a autora, “quando pensamos na formação de professoras/es, temos que pensar nos materiais utilizados por essas professoras/es e, na maioria deles, é difícil encontrar pessoas negras como protagonistas” (Ferreira,2015).

Percebemos com estas respostas que não há uma continuidade das políticas de formação continuada nem mesmo uma fiscalização para uma melhor efetivação desta.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou uma análise sobre as respostas de docentes de uma escola quilombola urbana, a fim de compreender como a formação continuada se configura, ou não, à luz dos conceitos de Letramento racial e Letramento racial crítico, bem como dos documentos legais e do Projeto Pedagógico da escola.

O currículo precisa abordar questões étnico-raciais na Educação Básica, a maioria dos professores/as se detém só aos discursos segundo pesquisas do Geledés (2023). Já existem inúmeras pesquisas acadêmicas abordando a necessidade de se pensar a questão étnico-racial e a educação, mas estas não chegaram às escolas, às salas de aula; para (re) fazer todo esse percurso da formação docente.

Entendemos que a inclusão de algumas disciplinas sobre multiculturalismo nos cursos de formação de professores/as não é garantia de uma futura prática multicultural. Apesar da importância destas disciplinas é fundamental que a reflexão sobre as diferenças culturais seja uma opção política dos cursos de formação, ou seja, que faça parte de todo o currículo dos cursos de formação, bem como da postura cotidiana dos formadores de professores e professoras.

A formação continuada, busca a implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. A intenção é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de educação básica no Brasil, o que não foi constatado no PPP da escola, especificamente no item 5.3, que versa sobre o currículo da escola. Não foram identificados itens que visem a formação continuada dos professores/as, nem uma formação com vistas ao letramento racial, nem com base na Educação para as Relações Étnico-raciais - EREER, nem mesmo menção sobre formação com base na Educação quilombola nem Educação Escolar Quilombola.

Apesar da escola trazer em seu PPP os PRINCÍPIOS basilares de suas práticas em todos os níveis, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQ; resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017 – Base Nacional Comum Curricular. DCNEEQ em diálogo com os valores civilizatórios afro brasileiros, a saber: Territorialidade/Comunidade; Ancestralidade; Circularidade; Musicalidade; Corporeidade; Axé; Religiosidade; Ludicidade; Memória; Oralidade. Juntamente com os marcos

legais e em interface com a as habilidades da BNCC, se posicionando fundamentada nas práticas curriculares com princípios de de-colonialidade e de pensamento afrodiaspórico, entendendo que as condições históricas dos saberes dos sujeitos/as e das relações de poder que se estabelecem em nossos espaços, são reproduções profundas da condição colonial. No item 5.3 do PPP, que versa sobre o currículo, a escola não foram identificados itens que visem a formação continuada dos professores/as, nem uma formação continuada para uma educação para as relações étnico-raciais, com vistas ao letramento racial,, nem fala sobre formação com base na Educação quilombola nem Educação Escolar Quilombola.

Porém, diante da análise das informações, ainda que incipientes mostram que há uma tentativa de reaproximação com as questões étnico- raciais, observadas no PPP da escola, currículo e em algumas práticas educacionais por parte dos professores/as. Mas, em relação à algumas políticas públicas que versam sobre a formação continuada crítica à luz do letramento racial/educação quilombola/educação antirracista, percebe-se uma descontinuidade destas formações. Ou seja, em algum momento já houve essa formação, mas, não é porque alguns professores/as tiveram uma formação continuada étnico-racial lá trás que ela ainda está valendo, pois desde a implementação da lei, muitas coisas mudaram (alguns conceitos como o próprio conceito de identidade,o de necropolítica, o de termo pretitude e branquitude, e recentemente o de letramento racial, etc.).

Percebemos que, a temática está no currículo pré escrito, pois está no PPP, está no currículo em ação quando os professores/as estão levando a temática para sala de aula, mas ela não está como uma formação crítica.

Conseguimos identificar dois problemas a serem pensados e debatidos sobre a lei 10.639/2003: um deles é a necessidade de uma legislação e/ou organismo/sistema que faça uma fiscalização da aplicabilidade de fato da lei e tudo que a implica na sua prática, a outra é como podemos pensar as formações continuadas sob a luz do Letramento racial a partir do Letramento racial crítico, tendo em vista que estes possibilitam que educadores/as reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que suas alunas/os tenham consciência de sua própria identidade racial. E tudo isto, perpassa pela educação, uma educação inclusiva, equânime, respeitosa com as diversidades de povos; uma educação antirracista letrada e crítica.

Sendo assim, o Letramento Racial Crítico quando usado como uma competência político-pedagógica a ser adquirida - não somente individual - , sendo necessário viabilizar espaços de formação continuada para estudos, trocas, desconstruções com o propósito de uma educação antirracista, pois devemos refletir sobre a gestão escolar e o corpo docente, entendendo o que significa estar inserido nessa sociedade racista, a partir de como foi socializado/estruturada, e os espaços de formação pelos quais passaram. O resultado do presente trabalho demonstra que a formação continuada referente às relações étnico-raciais ainda é incipiente, pois a escola está mais preocupada em oferecer uma.

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formar professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.

A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Pensamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua.

Sendo assim, é necessário continuar pensando a construção de percursos que questionem as práticas presentes nos currículos da formação continuada de professoras/es, sendo visto como um espaço de transmissão de conhecimentos hegemônicos e já posto, acabados, o que acaba por invisibilizar as relações étnico-raciais. Espera-se com urgência que a formação continuada possa dar mais visibilidade ao contexto presente nas práticas pedagógicas, considerando os processos socioculturais dos estudantes. Que nesta direção, busquem elementos que realmente subsidiem as ações das formações, fomentando políticas públicas no que tange a formação continuada que contemple a educação para as relações étnico-raciais, assim como a implementação da Lei 10.639/2003.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: construção de uma política educacional para o campo brasileiro.** Ci. & Tróp., Recife, v.34, n.2, p.207-226, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019. [Coleção Feminismo Plural], 2020.

ARAÚJO, Eulália Bezerra; MATOS, Teresa Cristina Furtado. **Lideranças Quilombolas da Paraíba: Sujeitos em ação no desafio de concretizar Políticas Públicas.** 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, João Pessoa/PB, 2016.

ARAÚJO, Rosilene da Silva; MIGUEL, Joelson Rodrigues. **Formação Docente Continuada e a Educação Quilombola.** Id on Line Rev.Mult.Psic., Julho/2020, vol.14, n.51, p. 689-702. ISSN: 1981- 1179.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, Cadernos 2, **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL, **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em . Acesso em 18/04/2024.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo –** Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002. Disponível em . Acesso em 8/04/2024.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica-** Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em . Acesso em 8/04/2024.

BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: . Acesso em 8/04/2024..

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

BRASIL. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

BRASIL. **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.** Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. Programa Brasil Quilombola. Brasília: SEPPIR, 2005.

BRASIL. **Lei 10.639/03.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL, Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm). Acesso em 28 jul. 2020

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In: KOLLING. E. J. CERIOLI. P. R. CALDART. R. S. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002. p. 18-25. Coleção por uma educação do campo, nº. 4.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural.** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

CARRIL, Lourdes Fátima Bezerra (2006). **Quilombo, Território e Geografia.** Agrária, São Paulo, N.3, pp 156-171.

COELHO, de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso.** Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

COSTA, Iany Elizabeth. **NA TRILHA DO FEMINISMO: A LUTA DE D. ANTÔNIA DO SOCORRO PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DA COMUNIDADE NEGRA DE PARATIBE, JOÃO PESSOA – PB,** 2017. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/gestar/contents/documentos/publicacoes/artigos/vii-coloquio-gt-02.pdf/view>. Acesso em: 01 maio 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:** concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. (Texto introdutório). In: M. G. Arroyo; R. S. Caldart e M. C. Molina (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis,RJ: Vozes, 2004.

FERREIRA, A. de J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas:** Com atividades reflexivas. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. de J. **Narrativas Autobiográficas de Professores de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica.** In: FERREIRA, A. de J. (Org.) Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2015, p.97-143.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo.** v. 24, n. 85, p. 35-49, Brasília: Em Aberto, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28ª ed. 75 São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões.** In: GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-110.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-33.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. São Paulo, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Concepções de território para entender a desterritorialização.** In: SANTOS, Milton et. al. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional.** In. Educere. Curitiba: PCUPR, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNEO, Carlos. Formação docente. ?

MORAES, Mitchelly Ferreira Carneiro da Cunha. **Educação Quilombola: da Lei 10.639/03 à atualidade e seus impactos no Projeto Político Pedagógico da escola municipal Antônia do Socorro Silva Machado situada no Quilombo de Paratibe, João Pessoa, Paraíba.**

MOURA, Glória. **Aprendizado nas comunidades quilombolas**: currículo invisível. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (Org.) **Dimensões da inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. — Rio de Janeiro FASE, 1989

MOLINA, Mônica C.JESUS, Sonia Meire S. A. de (orgs). **Contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. — Brasília: MDA/MEC, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista USP. São Paulo, nº 28, pág 56-63. 1996. (Org.) Superando o racismo na escola. 2ª edição. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 139-161.

NUNES, G. H. L. (2016). **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO E ALGUMAS EXPERIÊNCIAS**. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 8(18), 107–131. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/45>.

OLIVEIRA, Keila de Oliveira. **LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: OS PRIMEIROS LIVROS SÃO PARA SEMPRE**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Machado, João Pessoa/PB, 2023.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SANTOS, Raquel Amorim; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade?** Revista da ABPN, v. 3, n. 7, p. 29-51, mar./jun. 2012 . SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Edu., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

SILVA, Jadiele Cristina Berto da; RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira. **Comunidades Quilombolas de Paratibe e Gurugi**: Territórios de Resistência, Memória de Luta. Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2016..

FORTES, Maria Ester Pereira. **Comunidades quilombolas na Paraíba.** Cadernos Imbondeiro.

MARTINS, Cristian Farias. **As fronteiras da liberdade:** O campo negro como entrelugar da identidade quilombola. Brasília: 2006.

MORAES, Veronilce Alves de; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos Sociais e a Educação do Campo:** Um projeto de educação para o desenvolvimento sustentável do campo. Seminário Luso-Brasileiro Caboverdiano /III Encontro Paraibano de Geografia/III Semageo. João Pessoa-PB, 2016. Disponível em . Acesso em 8/04/2024..

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006 QUILOMBO DA PARAÍBA.. Disponível em: . Acesso em 8/04/2024.

REZENDE-SILVA, Simone. **A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola.** Revista Nera – Ano 14, Nº. 19 – Julho/Dezembro De 2011 – Issn: 1806- 6755

SILVA, Suely. **O Movimento de Educação do/no Campo Pressupostos Fundamentais.** Educação em revista, Marília, v.12, n.2, p.7-22, Jul- Dez. 2011.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola:** as pedagogias quilombolas na construção curricular. 112f. 2015.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015. YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos I Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi- 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em . Acesso em 8/04/2024.

SILVA, Givânia Maria da; RODRIGUES, Maria Diva da Silva. **Formação inicial e continuada de professores (as) e a educação no quilombo** de Conceição das Crioulas/PE. Comunicações, Piracicaba, v. 21, n. 1, p. 23-38, jan.-jun. 2014.