



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUCIVANIA VITÓRIA DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA
EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA: O QUE DIZEM AS DOCENTES**

**JOÃO PESSOA – PB
2025**

LUCIVANIA VITÓRIA DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA
EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA: O QUE DIZEM AS DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência para o título de Licenciatura
em Pedagogia, pela Universidade Federal da
Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa, sob
orientação da Profª. Drª Maria Emilia Sardelich.

**JOÃO PESSOA - PB
2025**

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

C376h Cavalcante, Lucivania Vitória de Oliveira.

História e cultura afro-brasileira e indígena em uma escola quilombola: o que dizem as docentes / Lucivania Vitória de Oliveira Cavalcante. - João Pessoa, 2025.
64 f.

Orientação: Maria Emilia Sardelich.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Lei n.11.645/2008. 2. Educação escolar quilombola. 3. História e cultura - afro-brasileira. 4. História e cultura - indígena. I. Sardelich, Maria Emilia. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376.7(043.2)

LUCIVANIA VITÓRIA DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA
EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA: O QUE DIZEM AS DOCENTES.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

Aprovado em: 30/09/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA EMILIA SARDELICH
Data: 30/09/2025 13:15:09-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof^a Dr^a Maria Emilia Sardelich – UFPB - DME
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA SILVA ROSAS DE ARAUJO
Data: 30/09/2025 16:50:21-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof^a Dr^a Patrícia Silva Rosas de Araújo – UFPB - DME

Documento assinado digitalmente
gov.br VANDERLAN PAULO DE OLIVEIRA PEREIRA
Data: 30/09/2025 16:58:54-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof Dr Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira – UFPB - DME

*Dedico este trabalho a todos que lutam diariamente
pelo reconhecimento e valorização de sua história.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo de minha trajetória no curso de Pedagogia contei com o apoio e incentivo de muitas pessoas especiais, algo que foi fundamental para concretização desse ciclo.

Agradeço aos amigos conquistados por esse percurso, a vocês minha gratidão por tornarem a vida acadêmica mais divertida e compartilharem comigo seus conhecimentos, experiências e companhia.

À minha orientadora, Prof. Maria Emilia Sardelich, sou grata por seu apoio, paciência e orientação. Ao assistir suas aulas me surpreendi com a maneira como ensinava, sempre com tanta leveza e animação, e ao ser selecionada para participar de seu Projeto de Iniciação Científica tive a certeza de que lhe queria como orientadora e essa foi uma das melhores escolhas que fiz, obrigada por sempre me tranquilizar em momentos de apreensão e acreditar em mim, mesmo quando eu própria não acreditava.

Agradeço à Prof. Patrícia Silva Rosas de Araújo e Prof. Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira por participarem da avaliação do TCC.

Aos profissionais que trabalham na escola quilombola que colaboraram na realização deste estudo, agradeço pela acolhida, pela colaboração e pela disponibilidade durante todas as etapas do trabalho.

Por último, agradeço principalmente a minha família, especialmente a minha mãe, Vera Lúcia, por sempre estar ao meu lado em todos os momentos, sejam eles bons ou ruins, sempre me incentivando a dar o melhor de mim e nunca desistir dos meus sonhos. Ao meu irmão, Lucivanio, por me alegrar nos momentos difíceis. Ao meu pai, Edivaldo, um homem batalhador que trabalhou arduamente para garantir a mim e meu irmão melhores condições de vida e educação, pois mesmo precisando abandonar os estudos para trabalhar com 10 anos, reconhece a importância do ensino e por isso lutou para nos proporcionar o que lhe foi privado.

E também ao meu marido, Samuel, que esteve comigo desde quando o curso de Pedagogia era apenas um sonho de adolescente, obrigada por ser meu refúgio e abrigo quando me sinto perdida. Seu amor e apoio foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Sem vocês nada disso seria possível!

*Numeras sociedades racistas, não basta
não ser racista. É necessário ser
antirracista.*

ANGELA DAVIS.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo geral investigar a percepção de docentes de uma escola quilombola, da rede municipal de Gurinhém, estado da Paraíba, sobre suas práticas para promover a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, de acordo com a Lei n. 11.645/2008. Como objetivos específicos almejou: realizar uma revisão bibliográfica sobre os fundamentos históricos da Lei n. 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; conhecer o tipo de práticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena que são realizadas em uma escola quilombola; descrever as percepções de docentes a respeito da frequência com que são desenvolvidas práticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula e as possíveis dificuldades enfrentadas para sua efetivação. Em relação à metodologia, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e a realização de entrevista com duas docentes de uma escola quilombola. A partir da análise das entrevistas, foi possível perceber que tanto as docentes quanto a escola quilombola demonstram a intenção de alinhar-se ao que estabelece a Lei n. 11.645/2008, porém ainda enfrentam desafios para garantir a efetivação integral dessa norma, como a falta de formação continuada para docentes e a abordagem pouco aprofundada da temática em livros didáticos. Foi possível perceber que as docentes fazem referência aos conteúdos indicados nos livros didáticos, porém desconhecem que pequenas ações, como reconhecer hábitos culturais das comunidades tradicionais relacionados às práticas alimentares, como o plantio de alimentos, o modo de nomear os alimentos, preparar, registrar e transmitir receitas entre gerações, também guarda saberes e sabores que fazem parte História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Conclui que a implementação da Lei n. 11.645/2008 nos espaços educacionais deve ser uma preocupação coletiva e não apenas dos gestores escolares e docentes de uma instituição, pois seu cumprimento também depende do empenho da sociedade brasileira como um todo.

Palavras-chave: Lei n. 11.645/2008. Educação Escolar Quilombola. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the perceptions of teachers at a Quilombola school in the municipal school system of Gurinhém, Paraíba, regarding their practices for promoting Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture. The specific objectives were: to understand the types of practices related to Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture that are carried out in the classroom and the teachers' perceptions regarding their frequency and the difficulties encountered in implementing them; to identify whether the school as a whole has intentional planning regarding Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture; and finally, to verify whether the theme of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture is present in the school's Political Pedagogical Project. The methodology adopted a qualitative approach, using bibliographic research and a semi-structured interview with two teachers. Based on the analysis of the interviews, it was clear that both the teachers and the school demonstrate an intention to align themselves with the provisions of Law n. 11.645/2008, but they still face challenges in ensuring the full implementation of this legislation, such as the lack of continuing education for teachers and the limited coverage of the topic in textbooks. It was possible to notice that the teachers refer to the content indicated in the textbooks, but are unaware that small actions, such as recognizing cultural habits of traditional communities related to eating practices, such as planting food, the way of naming foods, preparing, recording and transmitting recipes between generations, also hold knowledge and flavors that are part of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture. Therefore, it can be concluded that the implementation of Law n. 11.645/2008 in educational settings should be a collective concern, not just for school administrators and teachers, as its compliance also depends on collaboration between the government and civil society.

Keywords: Law n. 11.645/2008. Quilombola School Education. Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. A LEI N. 11.645/ 2008.....	14
3. O LONGO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	22
3.1 Resistência negra e a luta pelo acesso à Educação.....	23
3.2 DCN para a Educação Escolar Quilombola.....	30
3.3 Educação Escolar Quilombola na Paraíba.....	37
4. CONVERSA COM DOCENTES DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA.....	41
5. CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS	57

APÊNDICES

1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em uma Escola Quilombola: o que dizem as docentes*”, teve como finalidade lançar uma reflexão sobre a percepção de docentes que atuam em uma escola quilombola do estado da Paraíba sobre o modo como a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena vem sendo tratada nesse espaço escolar. O estudo realizado relaciona leis importantes que são fruto de uma longa reivindicação das populações negras e indígenas. Por um lado, a Lei n. 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica. Por outro lado, a Resolução CNE/CEB n. 8 de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, posteriormente revista pelo Parecer CNE/CEB n. 8/2020, que foi aprovado em 10 de dezembro de 2020 gerando as Diretrizes Curriculares Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas que, por sua vez, também foram reexaminadas pelo Parecer CNE/CEB n. 3/2021, aprovado em 13 de maio de 2021. As Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola assegura que as escolas quilombolas precisam levar em consideração no seu processo de ensino, os aspectos socioculturais das comunidades, respeitando sua realidade histórica, cultural e ancestralidade, tomando por base, um currículo flexível que articule o conhecimento escolar aos conhecimentos construídos pela comunidade, garantindo a todos que frequentam e constroem a escola o direito de conhecer a história dos quilombos no Brasil, bem como a força dos movimentos quilombolas e indígenas, questões essas que também são evidenciadas pela Lei n. 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena o currículo da Educação Básica.

Apesar de existir uma legislação educacional que regulamenta o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino, estudos como os de França e Brito (2020), Santos (2020), Suzuki (2018), Santos e Maria (2015), Costa (2013), Oliveira e Guimarães (2007), enfatizam que as escolas ainda se limitam a tratar dessa importante temática em datas assinaladas, por exemplo, nos meses de abril e novembro, e de maneira superficial, sem que desperte de fato o devido interesse e envolvimento de discentes e docentes pela temática, corroborando para

que as discussões acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena continuem como algo pontual. Tomando como base os aspectos apresentados pelos diferentes autores sobre a maneira como a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena é, em geral, tratada nas instituições de Educação Básica, passei a questionar se o mesmo ocorreria nas escolas quilombolas, o que me levou a partir da seguinte questão problema: Como as docentes de uma escola quilombola percebem suas práticas para promover a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?

O interesse pela temática sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica surgiu ao iniciar o curso de Pedagogia, quando, durante uma atividade, um professor solicitou que relembrássemos nossa trajetória escolar. Ao buscar fotos referentes a minha trajetória no Ensino Médio, encontrei uma que me remeteu às apresentações culturais realizadas em homenagem ao Dia da Consciência Negra, celebrado no dia 20 de novembro. Essa data foi formalizada nacionalmente em 2003, como um evento do calendário escolar até que veio a ser instituída como data comemorativa em 2011. Ao me deparar com aquela fotografia foi então que recordei e percebi que, nessa data, para a nossa alegria a escola sempre se organizava em torno de um grande evento, dotado de música, dança e pratos típicos da culinária africana e afro-brasileira, mas toda aquela alegria era rapidamente “esquecida” no dia posterior e a música, a dança e os pratos típicos só voltavam a ser mencionados, novamente, apenas em novembro do ano seguinte, quando a escola se reorganizava para os “preparativos” do novo evento.

Com o decorrer do curso de Pedagogia, essa motivação e inquietação pelo tema intensificou-se a partir do meu ingresso nos Projetos de Iniciação Científica (PIBIC), intitulados: “Vinte Anos da Lei n. 10.639/2003 nos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP): o que se discute no comitê Educação em Artes Visuais (EAV)”, concluído em 2024, e “Quinze Anos da Lei n. 11.645/2008 nos Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: o que se discute no comitê Educação em Artes Visuais”, finalizado em 2025, com o intuito de analisar, por meio de um levantamento bibliográfico sistemático, como se estabelecem as discussões relativas às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no Comitê de Educação em Artes Visuais, tendo em vista que ambas as Leis privilegiam a abordagem da temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no componente curricular Arte.

As pesquisas em que participei como bolsista PIBIC (Cavalcante, Silva, Sardelich, 2024) evidenciaram a maneira restrita com que ambas as Leis, tanto a de n. 10.639/2003 quanto a de n. 11.645/2008, referentes a temática étnico-racial, tem sido abordadas no espaço educacional na disciplina de Arte, algo que também foi perceptível ao longo do meu percurso escolar na Educação Básica, quando o pouco que era discutido acerca da História Afro-brasileira e Indígena resumia-se a mencionar o processo de escravização ao qual foram submetidos os povos africanos e os povos originários entre os séculos XV e XIX, sendo apresentada de forma muito pontual e superficial ao longo do ano.

Nesse contexto, levando em consideração os aspectos observados ao longo da minha formação escolar e durante minha experiência como bolsista PIBIC, o presente estudo buscou apresentar uma reflexão acerca da percepção das docentes de uma escola quilombola, do estado da Paraíba, sobre como é ofertado o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em uma escola de uma comunidade remanescente de quilombo. Desse modo, refletir sobre a percepção de docentes acerca da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, se faz relevante, uma vez que a escola quilombola está atravessada tanto pelas políticas educacionais nacionais, quanto por questões específicas dessa comunidade tradicional. Portanto, a pertinência deste TCC revela-se na possibilidade de que docentes e gestores de escolas quilombolas possam se identificar com as questões apresentadas neste trabalho, ampliando as possibilidades de abordar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nesses espaços escolares.

Dessa maneira, este TCC tem por objetivo geral investigar a percepção de docentes de uma escola quilombola sobre suas práticas para promover a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Para alcançar esse objetivo geral delineou os seguintes objetivos específicos:

- Realizar uma revisão bibliográfica sobre os fundamentos históricos da Lei n. 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- Conhecer, a partir das entrevistas com as docentes, o tipo de práticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena que são realizadas na escola;
- Descrever as percepções de docentes a respeito da frequência com que são desenvolvidas práticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena em sala de aula e as possíveis dificuldades enfrentadas para sua efetivação.

Segundo Oliveira (2011), a metodologia tem a finalidade de apresentar como o pesquisador pretende realizar sua investigação. Desta forma, o estudo realizado foi de abordagem qualitativa que, segundo Gil (2002), é o tipo de pesquisa que pretende compreender os vários sentidos atribuídos pelos sujeitos na relação com o social. Por outro lado, Gil (2008) explica que as pesquisas podem ser classificadas a partir dos objetivos do trabalho como também dos procedimentos que envolvem a sua produção. Em relação aos seus objetivos, esta é uma pesquisa exploratória, pois

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 2008, p. 27).

A partir desse entendimento, este estudo exploratório buscou garantir um maior aprofundamento no tema, permitindo a pesquisadora familiarizar-se com a problemática proposta e construir novas hipóteses (Gil, 2008). Em relação aos procedimentos que envolveram a produção deste estudo, inicialmente, a fim de analisar como vem se constituindo as discussões acerca da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula, bem como as legislações que regulamentam a educação escolar quilombola, foi feita uma pesquisa bibliográfica por meio do levantamento de materiais já publicados sobre as temáticas destacadas. Uma vez que, ainda segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica possibilita que o pesquisador abarque uma gama muito maior de aspectos a serem levados em consideração ao longo da pesquisa a partir da contribuição de diferentes autores.

Além do levantamento bibliográfico, o estudo também se constituiu com base em visitas a escola quilombola para entrevistar docentes que ali trabalham. De acordo com Leitão (2021), a entrevista é um instrumento de pesquisa que estabelece a comunicação entre pesquisador e entrevistado, permitindo a interação entre ambos interlocutores, assim como o aprofundamento do assunto discutido, ao possibilitar que os participantes abordem aspectos não mencionados, solicitem o esclarecimento de alguma questão e adicionem comentários espontâneos ao longo do diálogo. Nessa perspectiva, para realização do estudo, foi desenvolvido o roteiro de uma entrevista, que foi realizada de modo individual com duas docentes, a fim de conhecer como a

temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena vem sendo discutida nessa escola quilombola, bem como os possíveis obstáculos enfrentados pelas docentes para promoção de atividades, eventos, aulas que atendam a legislação educacional.

Destarte, esta pesquisa foi fundamentada em princípios éticos, sendo realizada com base na Resolução n.466, de 12 de dezembro de 2012, e Resolução n.510, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, no qual estabelecem diretrizes éticas específicas para pesquisas com abordagens em ciências humanas e sociais, que contem com a participação de seres humanos. Nesse aspecto, todas as participantes envolvidas nessa pesquisa foram informadas sobre os objetivos aqui propostos e tiveram suas identidades preservadas, bem como a garantia de confidencialidade das informações prestadas e do caráter voluntário da pesquisa.

Desse modo, após o esclarecimento de como aconteceria a pesquisa, os procedimentos adotados, justificativas e seu propósito, as duas docentes participantes foram esclarecidas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está reproduzido no apêndice deste TCC do qual se omitiram os dados sensíveis referentes à escola e as docentes. Vale salientar que o quadro docente da escola quilombola visitada está composto por apenas duas docentes e que ambas colaboraram para a realização deste estudo. A entrevista oral foi gravada em áudio. Posteriormente transcrevi as respostas das professoras e retornoi o texto escrito para que ambas pudessem ler suas respostas e autorizar a publicação neste estudo resguardada a confidencialidade. De acordo com informações registradas no TCLE, após a apresentação oral do TCC, retornarei à escola para compartilhar com as docentes os resultados alcançados.

Os dados coletados na pesquisa bibliográfica e nas entrevistas foram organizados do seguinte modo: primeiramente um capítulo sobre a Lei n. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica; a seguir a normativa referente a Educação Quilombola, a Resolução CNE/CEB n. 8 de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e suas revisões posteriormente; na sequência o capítulo com as entrevistas realizadas com as docentes e, por fim, a conclusão que foi possível elaborar até este momento.

2. A LEI N. 11.645/ 2008

Muitas tem sido as lutas dos movimentos negros e indígenas pelo acesso à educação como também pela valorização e reconhecimento da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas que, apesar de alguns direitos garantidos pela legislação educacional, ainda enfrenta um difícil caminho para a sua efetivação. Essa realidade se faz notar nas salas de aula, especialmente em relação à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica.

Segundo Oliva (2012), até a década de 1990 a história africana era praticamente inexistente nos manuais escolares ou nos textos que regulamentavam o ensino de História, sendo priorizados o ensino da História da Europa e História do Brasil, a partir de uma concepção eurocêntrica, apresentando o continente africano como um mero plano de fundo de forma superficial, como algo irrelevante para a história, o que consequentemente influenciou e ainda influencia na visão equivocada que muitas pessoas possuem da África.

Para o historiador Zamparoni (2007), a visão disseminada no senso comum ao se mencionar o continente africano ainda permanece a mesma até os dias atuais:

[...] terra selvagem, como selvagem seriam os animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricida, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana. Em outra vertente o continente é reduzido a uma cidade, nem mesmo um país [...]. (Zamparoni, 2007, p.46)

Assim, com base na citação acima, torna-se evidente os estereótipos que, historicamente, têm sido atribuídos à África e às suas populações, sendo esses um reflexo do imaginário construído ao longo dos anos, ocorrendo não apenas devido a discriminação racial, mas também graças ao desconhecimento acerca do continente, sua história, pluralidade e diversidade cultural. Tendo em vista essa falta de informação, aliada a ignorância por parte dos indivíduos, começaram a ser pensadas adequações no currículo escolar para inserção da temática África nos livros didáticos, direcionada pela legislação educacional, a partir da década de 1990.

Benedito; Carneiro e Portella (2003) destacam que entre 1995 e 2002, aconteceram importantes mudanças que culminaram para a reorganização da estrutura educacional, como a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também conhecida como Lei n. 9.394/1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, responsáveis pelas primeiras orientações e determinações voltadas para a abordagem da temática étnico-racial no âmbito escolar.

Desse modo, a partir da promulgação da LDBEN, em 1996, foram estabelecidos princípios e diretrizes responsáveis por nortear o sistema educacional brasileiro nas diferentes modalidades de ensino e os objetivos que deverão ser alcançados em cada etapa da educação, determinando por meio do Art.26, que o ensino da História do Brasil deveria contemplar “[...] as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1996), representando, assim, um passo inicial para a inserção das matrizes africanas nos componentes curriculares, mesmo que de forma superficial.

Historicamente, algumas modificações significativas para o currículo escolar tornaram-se mais evidentes com a publicação dos PCNs para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, em 1998, que sugeriam, no eixo temático História, a inclusão da história do Brasil, América, Europa, África e Oriente, de maneira que permitisse aos estudantes refletirem sobre esses temas e a influência de cada história na formação cultural do povo brasileiro. No entanto, o documento indica uma clara hierarquia devida à maior concentração de temas referentes ao Brasil, América e Europa, delegando ao continente africano e Oriente menor importância. A temática africana só aparece novamente nos PCNs na disciplina de Geografia, e de maneira mais recorrente no tema transversal “Pluralidade Cultural”, já nos outros eixos, a exemplo de Artes, a cultura africana não é sequer mencionada, apesar do documento declarar o reconhecimento da pluralidade sociocultural brasileira e a valorização da diversidade étnica na disciplina (Benedito; Carneiro; Portella, 2003).

Em decorrência do contínuo esforço e luta dos movimentos sociais negros, em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639, que alterou a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo escolar a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Nessa conjuntura, a aprovação da Lei n. 10.639/2003 se constituiu como uma grande conquista para a

sociedade, sobretudo para o movimento negro, um dos principais responsáveis pela reivindicação da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, evidenciando a importância do grupo étnico afro-brasileiro para a formação sociocultural do Brasil. Grupo esse que, infelizmente, historicamente tem sido constantemente desvalorizado nos materiais didático-pedagógicos que são utilizados nas instituições de ensino, sendo geralmente representado por meio de uma visão estereotipada e colonial a exemplo dos livros didáticos da disciplina de História que durante muitos anos citavam essas populações apenas ao abordar sobre a escravização, utilizando imagens produzidas por viajantes europeus ao desembarcarem no Brasil do século XIX, como as pinturas de Jean-Baptiste Debret (1768 – 1848) ou Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858), em que pessoas negras são representadas em posição de completa servidão.

É evidente que o processo de escravização faz parte da história da população brasileira, entretanto a história dos afrodescendentes no Brasil não se resume meramente a esse período, e é justamente essa a proposta da Lei n. 10.639/2003, promover a valorização da identidade afrodescendente, apresentar a história do continente Africano, visando romper com essa imagem estereotipada que muitos ainda tem da África, e destacar a influência dos negros na construção da sociedade e identidade brasileira.

Nessa perspectiva, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas representa um importante marco para o processo de democratização do ensino e na luta pela valorização e reconhecimento da cultura e diversidade étnico-racial nos currículos escolares. Contudo, apesar da Lei n. 10.639/2003 desempenhar um papel crucial para a abordagem da temática étnico-racial no processo de ensino-aprendizagem, Oliveira (2017) pontua que a aplicação da lei em sala de aula enfrentou algumas barreiras para sua real implementação, levando em consideração que a lei não salienta à necessidade de qualificar os professores da educação básica ou à de reformular os cursos de graduação, sobretudo as licenciaturas.

Santos e Maria (2015) destacam ser necessário não somente apresentar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula, mas também garantir que os docentes tenham uma formação adequada que os capacite a atuarem com

responsabilidade e propriedade sobre a temática. Posterior a promulgação da Lei n. 10.639/2003, em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, colaborando para uma melhor orientação acerca da aplicação da Lei n. 10.639/2003 no espaço escolar. Nesse sentido, as referidas diretrizes instituíram a necessidade de que os sistemas de ensino promovessem a formação inicial e continuada dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como para a Educação das Relações Etnicorraciais. Ademais, no âmbito do Ensino Superior, as diretrizes também abordam a obrigatoriedade da temática afrodescendente e Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos ofertados pelas instituições universitárias. Dessa maneira, cabe também às instituições de ensino superior abordarem em suas matrizes curriculares as questões étnico-raciais, pois para que os professores da EB desempenhem práticas verdadeiramente embasadas em prol de uma educação que valorize a diversidade cultural e a história dos povos afrodescendentes, é essencial que possuam uma formação inicial que os capacite para uma atuação crítica e consciente, considerando que a EB é uma etapa primordial para o desenvolvimento dos educandos.

A partir da luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de sua cultura, em 2008, outro importante avanço aconteceu por meio da aprovação da Lei n. 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, mais especificamente o artigo 26-A, determinando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Apesar de tornar obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira na EB, a Lei não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de Ensino Superior.

Ao argumentarem a favor da Lei n. 11.645/2008, Diniz e Monteles (2024) sugerem aos docentes trabalharem do mesmo modo que os artistas implicados com as questões étnico-raciais, como os artistas visuais Dalton Paula e Decy Grafitte. As autoras relatam proposições realizadas às crianças das séries iniciais de uma escola municipal, localizada em Goiânia, estado de Goiás, atividades como autorretrato e desenho das mãos. Consideraram que essas atividades permitem que as crianças

observem seus corpos, percebam suas características individuais, bem como das demais crianças, para um longo caminho de construção de identidades e pertencimento. Diniz e Monteles (2024) têm por horizonte uma relação de tolerância e escuta sensível para um mundo de respeito às diferenças e os quintais multicoloridos que existem por trás dos muros das escolas públicas do Brasil.

França e Brito (2020) analisam como se estabelece a abordagem acerca da temática das relações étnico-raciais nas instituições de Ensino Superior, tendo em vista que muito se discute a diversidade no curso de Artes Visuais, porém na prática pedagógica a abordagem sobre a cultura afro-brasileira e indígena ainda se apresenta de maneira discreta e muito pontual. Afirmam que a prática pedagógica é uma prática social, evidenciando a influência dos docentes na formação dos futuros professores do curso de Licenciatura em Artes Visuais, já que para que esses profissionais atuem de maneira qualificada é fundamental se ter uma formação que abarque as questões raciais. Apresentam o atual contexto social como um espaço marcado por disputas, preconceitos e desigualdades, questões essas que também reverberam no currículo escolar, mesmo após a promulgação da Lei n. 10.639/2003, e sua atualização pela Lei n. 11.645/2008, que salienta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas e universidades. No entanto, a efetivação dessas leis encontra grandes desafios ao levar em consideração o cenário brasileiro, ainda imbuído pela discriminação, reflexo esse da hierarquização racial em que se coloca o indivíduo de pele branca como ser superior em detrimento de outras raças.

Suzuki (2018) afirma a necessidade de epistemologias críticas que contribuam para o enfrentamento ao colonialismo no ensino de artes visuais, evidenciando a importância de desconstruir esse currículo padronizado nos “ditames” europeu/ocidental, sendo preciso ter profissionais devidamente capacitados para promover um processo educacional sustentado através de uma perspectiva decolonial que respeite a diversidade e contribua para a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, em consonância com a Lei nº11.645/2008. A autora destaca a influência da propagação de valores éticos e estéticos europeus no ensino de Artes Visuais, o que culmina para a segregação da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, tendo em vista a hierarquização da cultura disseminada no espaço artístico que privilegia prioritariamente os autores europeus e euro-norte-americanos em detrimento

daqueles pertencentes a outras etnias. Portanto, Suzuki (2018) promove uma reflexão acerca dos aspectos coloniais que ainda interferem de modo direto no processo de ensino das artes visuais, se constituindo como um importante material tanto para os professores em formação tanto para aqueles que já atuam na área ao propor que revejam suas práticas e deem maior valor a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Mesmo com o arcabouço legislativo que regulamenta o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas instituições educacionais e também o pensamento crítico apontado pelas várias autorias apresentadas até o momento, a Lei n. 11.645/2008 ainda desafia a sociedade brasileira pela implementação de uma educação que seja de fato democrática e antirracista.

Segundo Ferreira (2012), o termo “antirracista” foi usado inicialmente na Grã-Bretanha, sendo disseminado posteriormente para outros países, como Inglaterra, Austrália, Estados Unidos e Brasil, e ganhou maior visibilidade no Brasil após a promulgação da Lei n.10.639/2003. O antirracismo na perspectiva educacional é definido por Cabral (2023, p.95) como um “[...] conjunto de práticas e políticas que buscam combater o racismo e promover o respeito à diversidade dentro de sala de aula ou nos espaços não formais de ensino e aprendizagem”. Nesse sentido, o antirracismo refere-se a oposição a discriminação racial, atitudes preconceituosas motivadas pela cor de pele e qualquer outra ação que contribua para a perpetuação do racismo, agindo como um instrumento na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

O acesso à educação é um direito garantido constitucionalmente, devendo ser ofertado à todos de modo igualitário e sem qualquer distinção, seja ela religiosa, de gênero, sexo, raça ou de cor. Portanto, uma educação antirracista atende à esse direito do indivíduo e permite que ele se sinta acolhido e tenha sua identidade valorizada dentro do espaço escolar, tendo em vista que “[...] a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito” (Cavalleiro, 2003, p.19), e está diretamente relacionada ao modo como nos vemos e a percepção que temos de como os outros nos enxergam, evidenciando o caráter fundamental de se trazer para o ambiente escolar estratégias de ensino que promovam a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, levando em consideração os estereótipos prioritariamente negativos atribuídos a esses indivíduos ao longo dos séculos, o que consequentemente afeta a maneira como tem sido representados.

Nesta lógica, a Lei n. 11.645/2008 contribui com a construção de uma educação antirracista para o combate ao racismo estrutural e as práticas discriminatórias no âmbito educacional ao utilizar diversas estratégias com a finalidade de promover a valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial, porém é essencial destacar que a educação antirracista não deve ter como público apenas os estudantes negros ou indígenas, pois, de acordo com Mota (2021), é fundamental que os estudantes de pele branca saibam reconhecer e questionar seus privilégios, valorizar as culturas de matrizes africanas e indígenas, além de identificar as práticas e falas de cunho racistas, para assim não mais comete-las. Esse entendimento trata o letramento racial como uma abordagem essencial contra o racismo, auxiliando não apenas no contexto educacional, mas também no âmbito social como um todo.

De acordo com Guimarães et al. (2023, p.8), o letramento racial se caracteriza como um “[...] processo educativo-formativo que promove a construção, no sujeito, da capacidade de identificar e reconhecer práticas racistas [...]”, agindo, assim, como um mecanismo de conscientização, cujo objetivo é desconstruir práticas e pensamentos discriminatórios, propósito esse semelhante ao da educação antirracista. Desse modo, tendo em vista sua importância, o letramento racial também deve marcar presença no trabalho docente, a partir de um ensino crítico que leve os estudantes a refletirem sobre suas próprias ações e concepções.

Assim, para que ocorra a real promoção de uma educação antirracista e não eurocêntrica é de suma importância que os profissionais de ensino sejam devidamente qualificados pelos programas de formação e cursos de qualquer graduação, sobretudo as Licenciaturas, estando aptos a discutirem acerca das relações raciais e ministrarem aulas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Aspecto esse que representa um dos principais problemas para implantação de uma educação antirracista e democrática, que promova o respeito racial, uma vez que “[...] não se pode ensinar o que não se aprendeu [...]” (Oliva, 2012, p.222), argumento comumente utilizado para justificar a falta da temática africana, indígena e étnico-racial em sala de aula, considerando que muitos professores possuíram sua formação acadêmica regulamentada por meio de um currículo elaborado sob perspectivas europeias, evidenciando, portanto, a necessidade de um sistema educacional que de fato proporcione a capacitação adequada para os profissionais

que atuam nas escolas, instruindo não apenas os docentes, mas também os demais funcionários da instituição.

3. O LONGO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Desde o início do processo de escravização no Brasil, a partir do século XVI, ocorreu também o surgimento dos quilombos, em consonância com esse cenário de exploração, constituindo-se como um dos principais grupos de resistência contra a escravização, responsáveis por abrigar as pessoas escravizadas que fugiam de seus cativeiros.

Segundo Silva G. e Silva V. (2014), a palavra “quilombo” significa acampamento ou fortaleza e tem origem na língua banto, termo utilizado para designar um grupo de povos da África Central e Austral que compartilham aspectos culturais e linguísticos. Os quilombos são espaços compostos por uma grande diversidade étnica e cultural, pois recebiam pessoas de várias localidades e regiões, assim, não se caracterizando como comunidades homogêneas, uma vez que os costumes e práticas desempenhadas em cada grupo eram definidos com base na realidade e experiências de seus integrantes. Contudo, assim como outros movimentos organizados pelo povo negro, as comunidades quilombolas também sofreram com fortes repressões e perseguições, que ocasionaram a destruição de muitos quilombos durante o século XVII, incluindo o Quilombo Palmares, liderado por Zumbi dos Palmares, um dos maiores símbolos de luta e resistência do movimento negro.

Como resultado das reivindicações dos movimentos quilombolas ao longo dos anos pelo direito à demarcação de suas terras, em 1988, por meio dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal Brasileira, foi estabelecido no artigo 68 o reconhecimento do direito à propriedade das comunidades que ocupam os territórios remanescentes de quilombos (Brasil, 1988), representando uma importante conquista para os grupos quilombolas ao garantir a valorização do local em que vivem, e o reconhecimento do mesmo enquanto espaço de resistência. Desse modo, a década de 1980 configurou-se como um marco para o fortalecimento do movimento quilombola no Brasil e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para as comunidades remanescentes de quilombos e para implementação da Educação Escolar Quilombola.

Em vista das discussões realizadas no campo educacional sobre a necessidade de um ensino que contemplasse as especificidades das comunidades quilombolas, ocorreu a regulamentação de escolas destinadas para essas comunidades, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, promulgada em 2012, através da Resolução CNE/CEB n. 8/2012 com o objetivo de unir os costumes e conhecimentos das comunidades remanescentes de quilombos ao currículo escolar. Contribuindo, portanto, para a criação posterior de outros documentos que, aliados a Resolução CNE/CEB n. 8/2012, fundamentam a Educação Escolar Quilombola no Brasil.

De acordo com o panorama apresentado, este capítulo apresenta uma abordagem histórica, fundamentada em Sabino, Calbino e Lima (2022), para sinalizar o percurso percorrido pelas populações negras até a conquista do direito à educação e em seguida, como se constitui a Educação Escolar Quilombola, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e das normas legislativas que a orientam no estado da Paraíba.

3.1 Resistência negra e a luta pelo acesso à educação

Com base no estudo de Sabino, Calbino e Lima (2022), desde a chegada dos povos africanos no Brasil, durante o século XVI, as diferentes formas de exploração à qual as populações negras escravizadas foram submetidas as impedia de qualquer garantia de acesso à educação e ao processo de alfabetização formal, sendo esse destinado apenas aos filhos das classes dominantes e indígenas, por meio do ensino jesuítico. Cenário que se mostrou em grande parte inalterável até a chegada do século XIX, marcando a transformação no processo de instrução da população afrodescendente.

Em 1853, atendendo a pedidos de algumas famílias do Rio de Janeiro que desejavam que seus filhos recebessem uma formação adequada, ocorreu a criação da Escola de Primeiras Letras, destinada para meninos “pretos e pardos” e gerida por um professor que se autodeclarava preto, chamado Pretextato dos Passos e Silva, oferecendo conteúdos que atualmente são abordados nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, voltados para aquisição da leitura, escrita, matemática, além de aulas de doutrina.

Posteriormente, com a Reforma Couto Ferraz, através do Decreto 1.331, instaurado em 17 de fevereiro de 1854, foi instituído a “ [...] obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte” (Silva; Araújo, 2005, p.68) ampliando o acesso á educação, sobretudo para os indivíduos brancos de classe baixa. Já no que se refere a educação de adultos, essa só seria possível a depender da disponibilidade de professores, ademais, ainda era proibida a instrução de escravizados nas escolas, bem como de crianças com moléstias contagiosas, evidenciando a exclusão sofrida pelas populações negras escravizadas e a maneira como eles eram vistos na sociedade, sendo equiparados a pessoas com doenças transmissíveis. Porém, apesar de tais proibições, Silva e Araújo (2005) destacam que não se deve desconsiderar a hipótese de que uma pequena parte de ex-escravizados possa ter tido acesso a educação escolar formal, uma vez que a Reforma Couto Ferraz, de 1854, previa a entrada de negros libertos nas escolas primárias, contanto que suas famílias detivessem algum poder financeiro. Visto isso, mesmo com os desafios e forte discriminação da época, é possível que alguns ex-escravizados libertos tenham sido alfabetizados nesse período.

A partir de 1860, os movimentos e associações abolicionistas ganharam mais força, tendo em vista que outros países já começavam a abolir o sistema escravagista, representando para o Brasil um retrocesso mantê-lo. Nessa perspectiva, deu-se início as discussões acerca de medidas que poderiam ser tomadas para promover uma abolição gradual, e foi durante essas reuniões que o recém eleito Conselheiro do Estado, José Maria da Silva Paranhos (1819 – 1880), que recebeu o título de Visconde do Rio Branco, reabriu a pauta anteriormente sugerida por José Antônio Pimenta Bueno (1803 – 1878), na qual estabelecia que os filhos de mulheres escravizadas fossem libertos, através da Lei n.2.040, de 28 de setembro de 1871, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, garantindo assim a liberdade de crianças nascidas de mães escravizadas a partir da data de promulgação da referente lei, decretando que os filhos de mulheres escravizadas que possuíssem menos de oito anos de idade ficassem sob responsabilidade dos donos de suas mães, instituindo que ao atingirem oito anos, o proprietário teria a oportunidade de escolher receber

uma indenização do Estado ou usar os serviços da criança até que essa completasse vinte e um anos de idade.

Portanto, caberia aos proprietários cuidarem da criança até que ela alcançasse oito anos, e ao completar tal idade, eles poderiam usá-la como mão de obra ou entregá-la ao poder estatal, o que no primeiro caso abria margem para que as crianças continuassem sendo exploradas pelos proprietários de suas mães, e na segunda hipótese essa responsabilidade passaria para o Estado que deveria ser responsável pelo cuidado e educação dos filhos de mães escravizadas, mas segundo Ramos (2008), o acesso à educação para esses menores, por meio da Lei n. 2.040/1871, tornou-se uma ambiguidade, pois até mesmo para a população branca pobre do período o direito a frequentar a escola era tido como privilégio exercido apenas por poucos.

Com a promulgação do Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878, os negros livres e libertos passaram a ter acesso ao curso superior noturno de estudos do Imperial Colégio Pedro II, que foi criado em 1837, sendo a primeira iniciativa do Governo Imperial para estabelecer o ensino secundário público no município da Corte, que na época estava sediada no Rio de Janeiro e servia de modelo para as províncias. Entretanto aqueles que ainda eram escravizados continuaram sendo impedidos de frequentar essas instituições de ensino. Situação esta que perdurou até 1879, quando a partir da Reforma do Ensino Primário e Secundário, apresentada por Leônicio de Carvalho (1847 – 1912), passou a ser aceita a presença de negros escravizados nas aulas (Gonçalves; Silva, 2000).

No entanto, apesar das notórias conquistas, Sabino, Calbino e Lima (2022) afirmam que apenas 0,02% das crianças negras nascidas entre 1871 e 1885 foram matriculadas nas instituições de ensino, porcentagem essa que destaca o baixo número de pessoas negras que de fato tiveram acesso à educação formal nesse período, fato que também se reverbera ao tratar sobre os cursos superiores ofertados, pois mesmo com a garantia de que os negros poderiam frequentar os cursos e escolas públicas, ainda existiam diversos empecilhos que os impedia de ter seus direitos assegurados, sendo o principal deles a exclusão e discriminação que sofriam por parte da sociedade.

Com a abolição da escravatura, ocorrida no dia 13 de maio de 1888, os negros escravizados finalmente ganharam a liberdade, dando fim a um regime que durou três séculos, marcados por muita luta, dor e resistência. Contudo, a situação dos negros recém-libertos permaneceu repleta de obstáculos, uma vez que não foram pensadas estratégias para inserção desses indivíduos na sociedade, deixando-os totalmente desemparados, o que consequentemente fez com que muitos continuassem trabalhando nas propriedades de seus antigos senhores em troca de um lugar para morar e um pequeno salário, ou seja, apesar de estarem “livres”, o panorama ao qual os negros estavam condicionados manteve-se praticamente inalterado, inclusive o contexto educacional que também não apresentou grandes mudanças com a abolição.

Todavia, com a passagem do século XIX para o século XX, o cenário educacional ao qual os negros estavam subordinados começou a apresentar alguns avanços significativos, graças aos esforços das associações negras e imprensa negra, que foram cruciais na luta pela democratização do ensino. No que se refere a educação escolar, Silva e Araújo (2005, p.72) afirmam que as primeiras oportunidades concretas de ensino escolar para os negros surgiram ainda no Estado Republicano, proclamado em 1889, a partir do pequeno incremento do ensino popular e profissionalizante, no final do século XIX, representando a importância que passou a ser dada à educação, a fim de aumentar o prestígio social e ascensão do Brasil perante os outros países.

Através da instrução ofertada nos Grupos Escolares, pretos e pardos alfabetizados começaram a reunir-se, surgindo assim os primeiros movimentos negros e associações com o objetivo de garantir melhores condições de vida e valorização da população negra, reivindicando por “[...] igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso” (Silva; Araújo, 2005, p.73), incluindo também a implementação de ações educativo-culturais e criação de escolas, a exemplo da instituição escolar implantada pela Frente Negra Brasileira (FNB), um dos maiores movimentos negros de São Paulo, que expandiu-se para diversos outros Estados, como Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, chegando a contar com mais de 20 mil associados (Domingues, 2007).

Nessa conjuntura, aliado às associações negras, a imprensa também desempenhou um papel fundamental para a transmissão das pautas levantadas pela população negra, constituindo-se como uma forma de dar voz para pessoas que eram constantemente silenciadas e invisibilizadas pela hegemonia social, o que consequentemente colaborou para a criação de novas escolas voltadas para a inclusão de crianças negras.

Em 10 de novembro de 1937, o regime ditatorial intitulado Estado Novo foi instaurado, possuindo como líder Getúlio Vargas (1882 – 1954), após um golpe de Estado. Devido seu caráter autoritário e militarizado, a atuação dos movimentos contestatórios foi duramente combatida, o que limitou a ação das associações negras e imprensa, retornando a partir de 1940 quando o regime do Estado Novo começou a enfraquecer, permitindo o retorno gradual dos movimentos negros (Sabino; Calbino; Lima, 2022). Destacando-se o movimento da União dos Homens de Cor, também conhecido como UAGACÊ, fundado em 1943 por João Cabral Alves, farmacêutico e articulista, e tinha como objetivo, segundo Silva (2003), integrar a população negra na vida social e administrativa do Brasil, a fim de garantir a participação integral e ascensão desses indivíduos em todas as esferas do contexto social, expandindo-se, bem como a FNB, para no mínimo onze Estados do país.

Ainda durante este momento de abertura política, diversas outras organizações foram criadas, a exemplo da Associação do Negro Brasileiro (ANB), e fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado em 1944 por Abdias Nascimento (1914 – 2011), Alberto Guerreiro Ramos (1915 – 1982) e Ironides Rodrigues (1923 – 1987). O TEN tinha como propósito resgatar os valores da cultura afrodescendente que possuíam seus costumes e heranças frequentemente negadas e desvalorizados em decorrência dos estereótipos e preconceitos disseminados desde o período colonial, os quais consideravam as pessoas de pele negra como seres inferiores (Sabino; Calbino; Lima, 2022).

De acordo com Nascimento (2004), a organização teatral TEN buscava promover a valorização do povo negro por meio do acesso à educação, cultura e arte, contando com cursos de alfabetização e iniciação à cultura, além de aulas de interpretação e palestras ministradas por outros professores convidados. O TEN também foi responsável pela realização do Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, em 1950, no Rio de Janeiro, com a finalidade de pensar estratégias que minimizassem

o preconceito sofrido pela população negra, evento esse que influenciou na realização posterior do Primeiro Congresso Nacional do Negro, ocorrido em 1958, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, sob a organização da Sociedade Beneficente Floresta Aurora (SBFA), associação negra de caráter recreativo, beneficente e político-social (Gomes, 2009).

Em 1960, outra importante ação foi desenvolvida pela Sociedade Floresta Aurora, dessa vez aliada à Associação Satélite Prontidão, em que ambas lutaram em conjunto pela criação de uma Universidade Afro-Brasileira, em Porto Alegre, que seria destinada preferencialmente para pessoas negras, porém o projeto idealizado só foi efetivado com a criação da Faculdade Zumbi dos Palmares, em 2003 (Sabino; Calbino; Lima, 2022). Com o golpe militar, em 1964, a repressão contra os movimentos sociais negros retornou. Segundo Domingues (2007), a reorganização política dos movimentos negros voltou a acontecer apenas a partir de 1970, porém de modo pontual, ocorrendo em determinados estados e sem que enfrentassem de fato o regime militar. Situação que perdurou até 1978, quando aconteceu o retorno oficial dos movimentos negros organizados através da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), que atuava no combate à discriminação racial em escala nacional e na busca por uma identidade étnica pautada no respeito. Ademais, em razão de sua forte influência e disseminação, o MNU adotou o dia 20 de Novembro como data de comemoração do movimento, que foi oficializada posteriormente, em 2011, como Dia Nacional da Consciência Negra, sendo declarado como um feriado nacional pela Lei nº 14.759/2023 (Brasil, 2023).

Sabino, Calbino e Lima (2022, p.16) afirmam que a década de 1990 foi central para a “[...] institucionalização das organizações não governamentais” em prol do acesso á universidade, em que destacaram-se os cursos pré-vestibulares populares voltados para estudantes negros, a exemplo do Movimento de Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, (PVNC), que aconteceu no Rio de Janeiro, criado a partir de debates ocorridos na Pastoral do Negro de São Paulo, entre 1989 e 1992, acerca do acesso do povo negro ao ensino superior, resultando na concessão de 200 bolsas de estudos para estudantes negros na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o que contribuiu para a criação de outros 20 núcleos semelhantes (Nascimento, 2005). Nessa perspectiva, o PVNC desempenhou um papel fundamental ao agir como um impulsionador para o surgimento de outros

cursos pré-vestibulares comunitários, destinados para indivíduos majoritariamente excluídos no âmbito social.

Ademais, também foi na década de 1990 que os movimentos quilombolas ganharam maior visibilidade no plano nacional, resultando no I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais, em 1995, mesmo ano em que ocorreu a Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, no dia 20 de novembro (Moehlecke, 2016), representando um importante marco para o movimento negro em homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares e protesto contra o racismo, sendo uma forma de reivindicar políticas públicas para a população negra e combate a discriminação racial no Brasil.

O fim do século XX e início do século XXI marcou um período de importantes políticas públicas que culminaram no avanço dos movimentos negros na luta pela Educação, especialmente ao tratar sobre o Ensino Superior e a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica, bem como o aumento de pesquisas com temática etnicorraciais. Segundo Gomes (2011, p.142), a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial , a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida em 2001 pela Organização das Nações Unidas (ONU), na África, se constituiu como uma referência para a necessidade de implantação de ações afirmativas, sobretudo no âmbito educacional, o que influenciou positivamente no Brasil, tendo em vista a realização da Conferência Nacional Contra o Racismo e Intolerância, no Rio de Janeiro, em julho de 2011, com a finalidade de discutir estratégias a fim de superar a intolerância racial (Campos; Gallinari, 2017).

Nesse sentido, a partir do apoio político dos movimentos negros, foi criada por meio da Lei n. 10.678/2003, responsável, em conjunto com o Ministério da Educação, pelo desenvolvimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo reforçado pela Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), que foi posteriormente modificada pela Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008), que instituem a obrigatoriedade de que sejam abordadas nas instituições de ensino a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, com o objetivo de valorizar a herança cultural dos povos originários e sua importância para a identidade brasileira (Campos; Gallinari, 2017).

Outrossim, de acordo com Sabino, Calbino e Lima (2022), outro importante marco no quesito educacional se refere a aprovação da Lei n. 12.711/2012 e Portaria normativa do Ministério da Educação (MEC), n. 13/2016, encarregadas pelo sistema de cotas ofertadas para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas ou comunitárias, além da reserva de vagas para pessoas com deficiência, e autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Essas iniciativas trataram de ampliar o acesso das classes mais marginalizadas ao ensino superior, ação que demonstrou surtir efeito, pois segundo dados do Censo da Educação Superior, de 2022, o número de ingresso por cotas aumentou 167% desde a promulgação da Lei n. 12.711/2012, sendo 55.371 dos ingressos pelo critério étnico-racial. Portanto, se atualmente o Brasil possui um sistema educacional mais democrático, isso se dá graças a incessante luta dos movimentos negros em prol de condições mais igualitárias de ensino. Entretanto, apesar das significativas conquistas destacadas ao longo deste tópico, é indiscutível que ainda há muito o que fazer para o combate a opressão, a discriminação racial e a estereotipização do povo negro na sociedade.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Em 2012, seguindo as orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Portaria CNE/CEB n. 5/2010, deu-se início a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais responsáveis pela regulamentação da Educação Escolar Quilombola, através do Parecer CNE/CEB n. 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012, que originou a Resolução CNE/CEB n. 8/2012, elaborada em 20 de novembro de 2012, instituindo que a Educação Escolar Quilombola implemente em seus currículos a diversidade e especificidades de cada comunidade quilombola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a partir da Resolução CNE/CEB n. 8/2012, determinam que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica seja ofertada em instituições de ensino públicas e privadas localizadas em comunidades reconhecidas como quilombolas, tanto em áreas rurais quanto urbanas, assim como em escolas próximas a essas comunidades e que recebam um número considerável de alunos pertencentes a territórios

quilombolas. As Diretrizes estabeleceram o caráter fundamental da participação direta da família e comunidade nas decisões de cunho educacional, tendo em vista as singularidades de cada local, aspectos esses que precisam ser incluídos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao abordar sobre as etapas e modalidades de ensino, está instituído que na Educação Infantil é opcional a matrícula de crianças de 0 a 3 anos, ficando a cargo da família essa decisão, assim a Educação Infantil deve ser organizada com base nos apontamentos e nos interesses da comunidade e é garantido as crianças o direito de permanecerem próximas as suas famílias e comunidade, sem que ocorra sua transferência para escolas em outras localidades, aos profissionais da Educação Infantil deverão ser proporcionados materiais que os auxilie a entender as características da infância quilombola através do conhecimento das brincadeiras, jogos, parlendas e músicas que são transmitidas por seus ancestrais. O Ensino Fundamental deve articular os conhecimentos científicos aos conhecimentos tradicionais e práticas socioculturais pertencentes a comunidade, buscando pelo desenvolvimento integral do indivíduo e a formação de sua identidade, bem como a valorização da diversidade.

De maneira complementar, o Ensino Médio tem como objetivo aprofundar os conhecimentos conquistados a partir do Ensino Fundamental e preparar os alunos para o trabalho e cidadania, visando o aprimoramento do discente enquanto ser humano, sua autonomia, ética e criticidade, além de incentivar a valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades e promover debates acerca de temáticas que estão inseridas no contexto social, a exemplo de discussões sobre questões de gênero, sexualidade, discriminação racial, entre outras. Outra modalidade apresentada é a Educação Especial que na Educação Escolar Quilombola tem como finalidade assegurar o acesso, permanência e aprendizagem de estudantes quilombolas com deficiências, transtornos globais e/ou altas habilidades e superdotação, objetivando o desenvolvimento de suas potencialidades socioeducacionais. Já a Educação de Jovens e Adultos deve atender a realidade sociocultural da comunidade, com propostas pedagógicas articuladas as questões históricas, econômicas, culturais e políticas da localidade, além de contribuir para a formação profissional desses indivíduos.

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB n. 8/2012, destaca a necessidade de uma educação que reconheça a importância dos conhecimentos tradicionais e costumes locais construídos ao longo do tempo pelos povos quilombolas e transmitidos por seus ancestrais, buscando assim implementá-los por meio do envolvimento da comunidade em todo processo de desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP), em que afirma-se que “[...] o PPP deverá expressar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual se insere ou é atendido por ela.” (BRASIL, 2012, p.47). Cabe ao Projeto Político-Pedagógico apresentar uma proposta transgressora e que rompa com as práticas preconceituosas acerca do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, precisando ser feito um diagnóstico para entender a realidade em que a escola está inserida e através dessa análise idealizar a escola que se deseja alcançar, pois é a partir do PPP que a escola evidencia sua identidade e seus objetivos, destacando assim a necessidade de que esse documento seja construído de maneira coletiva, contando com o apoio de toda comunidade. Por essa razão, torna-se essencial que a escola reafirme a gestão democrática que permita e incentive a participação e envolvimento de toda comunidade neste processo. Assim sendo, é preferível que os gestores pertençam a própria comunidade, uma vez que já conhecem os costumes locais e suas singularidades, mas infelizmente é notório que nem todos os gestores possuem uma formação adequada que os capacite para o domínio das diferentes questões discutidas na Educação Escolar Quilombola, exigindo uma maior qualificação, que segundo a Resolução CNE/CEB n. 8/2012 pode ter a participação da comunidade, de suas lideranças e anciões.

A formação dos professores também deve contar com o apoio e auxílio da comunidade, assim como a dos gestores, porém é ressaltado alguns aspectos, sendo sugerido que os sistemas de ensino implementem programas de formação para esses docentes, em que sejam disponibilizados espaços para estudo e discussões sobre as lutas quilombolas, as ações voltadas para o combate ao racismo e intolerância religiosa e a importância dos quilombos na sociedade, a fim de garantir um maior conhecimento acerca da realidade da comunidade quilombola e inserção do professor nesse ambiente, devendo realizar-se também a inserção dessa realidade nos materiais didáticos, de apoio pedagógico e literatura infanto-juvenil, em que é proposto que sejam elaborados em conjunto com os professores quilombolas, pesquisadores

que abordam acerca do tema e instituições de Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, de acordo com a realidade sociocultural da comunidade.

Outra questão também abordada pela Resolução CNE/CEB n. 8/2012, diz respeito a alimentação ofertada nas instituições de ensino quilombola, em que apresenta um alerta para os riscos que podem ser ocasionados por uma má alimentação, fazendo-se necessário que as escolas disponham de um cardápio pautado nos costumes da comunidade, sugerindo como uma alternativa complementar, a criação de hortas no espaço escolar, mas sendo importante que tenha a participação e orientação da comunidade ao tratar sobre as técnicas de plantio e conservação dos alimentos produzidos.

No que se refere a proposta curricular da Educação Escolar Quilombola, a Resolução CNE/CEB n. 8/2012, determina um currículo aberto e flexível que incorpore os conhecimentos tradicionais oriundos da comunidade em diálogo com os conhecimentos escolares, estabelecendo uma relação entre passado e presente ao propor que sejam resgatadas as tradições, culturas, memórias e lutas dos povos africanos e afro-brasileiros, considerando também as questões referentes a liberdade religiosa, em que deve ser repreendido todo e qualquer ato de intolerância. Outrossim, ao incluir o calendário escolar, se faz importante que a instituição insira comemorações locais da comunidade, ou seja, datas que são significativas para aquele povo, sem restringir-se meramente ao Dia da Consciência Negra, como normalmente acontece nas demais instituições, onde não ocorre de fato um aprofundamento e reflexão acerca de cada evento.

A avaliação da Educação Escolar Quilombola é definida na Resolução CNE/CEB n. 8/2012, como sendo similar ao processo avaliativo utilizado na Educação Escolar Indígena, uma vez que deve ser diagnóstica, processual, formativa, participativa, dinâmica e levar em consideração os conhecimentos produzidos pelos indivíduos e suas experiências vivenciadas, não se caracterizando, portanto, como uma avaliação somativa que tenha como foco a classificação e atribuição de notas com base apenas na aquisição de conteúdos. Desse modo, a avaliação destacada nas Diretrizes precisa enxergar o aluno como um todo e analisar seu desenvolvimento ao longo de sua trajetória educacional, sua interação com outros membros da comunidade, os conhecimentos tradicionais, seu desenvolvimento motor e físico, constituindo-se como uma avaliação que não mede o conhecimento do aluno

meramente por meio de resultados quantitativos, mas a partir do acompanhamento de seu desenvolvimento integral.

Visto isso, a Resolução CNE/CEB n. 8/2012, estabelece que os princípios da Educação Escolar Quilombola devem ser garantidos ao se assegurar um ambiente acessível que proporcione a inclusão de todos os indivíduos, alimentação que atenda as especificidades socioculturais da comunidade, respeitando seus hábitos e dieta alimentar, contando com a presença preferencial de funcionários quilombolas, sobretudo professores e gestores, participação ativa dos estudantes nos processos políticos-pedagógicos, uma prática educacional voltada para o desenvolvimento e autodesenvolvimento sustentável da comunidade, além de promover o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, com base nas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB n. 8/2012 foi revisada pelo Parecer CNE/CEB n. 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020, que gerou as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas, que buscou adequar as propostas formuladas anteriormente às novas demandas do período, uma vez que ao analisar as dimensões normativas, orçamentárias, didático-pedagógicas e de oferta da Educação Básica, foram constatadas dificuldades enfrentadas em todas as suas dimensões e a pouca efetivação de tais políticas públicas. No âmbito normativo, observou-se, por exemplo, a falta de regulamentação dos instrumentos normativos referentes a Educação Escolar Quilombola em alguns Estados e Municípios, escolas quilombolas que não estavam regulamentadas como pertencentes a esse ensino, além da desinformação e desconhecimento das comunidades e lideranças acerca das políticas que orientam a Educação Escolar Quilombola. Ao tratar-se sobre a dimensão orçamentária, o que se enxergou são escolas com falta de infraestrutura adequada e um baixo número de professores, contando com ambientes pequenos, salas insuficientes para o número de alunos, falta de saneamento básico, ventilação e energia elétrica, caracterizando, assim, um ambiente inapropriado para a promoção de um ensino de qualidade.

De modo análogo ao que foi evidenciado nas dimensões normativas e orçamentárias, a dimensão didático-pedagógica também enfrentava sérios problemas, sofrendo com o despreparo da equipe escolar, falta de materiais adequados a realidade sociocultural da comunidade, bem como a falta de formação

necessária para os professores lidarem com as especificidades da Educação Escolar Quilombola. Por fim, no que se refere a oferta educacional, foi constatado o descaso com a oferta do Ensino Médio, em que segundo dados de uma pesquisa realizada em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), estados como Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rondônia, ainda não detinham a modalidade de Ensino Médio em suas escolas quilombolas, aspecto esse que impacta diretamente na continuidade dos estudos desses alunos, já que os obriga a estudarem em escolas localizadas em outras regiões, influenciando também no aumento da evasão escolar ao enfrentarem problemas como a distância das escolas para quais são encaminhados, fator esse que pode ser ainda mais agravado pela falta de transporte.

A partir das questões destacadas, evidenciou-se a necessidade de uma reformulação das políticas públicas propostas a fim de garantir que fossem de fato aplicadas no âmbito escolar, apresentando para isso uma série de orientações, através do Parecer CNE/CEB n. 8/2020 que foi em seguida reexaminado em 13 de maio de 2021 pelo Parecer CNE/CEB n. 03/2021, devido a considerações realizadas posteriormente pelo Conselho Jurídico, que teve como objetivo reajustar alguns aspectos apontados pelo documento anterior. Os aspectos alterados não modificaram sua finalidade, que é de proporcionar uma melhor qualidade de ensino nas escolas quilombolas, propondo que seja promovido uma maior divulgação dos documentos que regem a Educação Escolar Quilombola, ofertados espaços adequados que disponham de salas de aulas com boa iluminação e ventilação, bibliotecas, laboratórios, quadras, e áreas para refeição e lazer, desenvolvidos programas de formação inicial e continuada para professores, gestores e técnicos, os inserindo na realidade quilombola, pois para que ocorra uma real promoção da Educação Escolar Quilombola, como estabelecida nos documentos normativos, é necessário que a equipe escolar possua uma devida capacitação que realmente os prepare para o trabalho em comunidades remanescentes de quilombos.

Em 2018 ocorreu a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a partir dessa alteração, surgiu a necessidade de que acontecesse uma revisão nas demais normas que discutem tal modalidade de ensino, resultando em uma alteração parcial da Resolução CNE/CEB n. 8/2012, o que gerou o Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022, instituindo a Revisão e

atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Ao tratar de modo geral sobre a Educação Básica, este Parecer específica que tanto os currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto os do Ensino Médio, deverão ser compostos por uma parte diversificada considerados os fatores regionais e locais que compõem o contexto social em que cada instituição escolar está inserida; Por outro lado, outra parte do currículo estrutura-se em sete componentes curriculares, sendo eles: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Língua Inglesa e conhecimento de mundo, no qual este último irá considerar o aspecto físico, natural, da realidade social e política, que inclui o estudo das contribuições oriundas das diferentes culturas e etnias, sobretudo as de matrizes africana, indígena e europeia, basilares para a formação da sociedade brasileira, a fim de compreender a influência dessas culturas e grupos étnicos em nossa realidade.

Ademais, foi previsto também a inserção dos temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Esses temas podem ser utilizados para o ensino de diferentes áreas, não restringindo-se a apenas uma única disciplina, dessa forma voltados para a conscientização dos alunos e combate a qualquer ato de violência, representando assim uma maneira de incorporar questões de cunho social no currículo escolar e incentivar o respeito as emoções, cultura e identidade de cada indivíduo, ou seja, tais propostas buscam promover o respeito a diversidade no ambiente escolar e impulsiona-lo para além das paredes e muros da escola.

O Parecer CNE/CEB n. 7/2022, ao apresentar as etapas da Educação Básica, destaca que apesar de cada etapa de ensino possuir um determinado período recomendado para que ocorra sua conclusão, essa duração pode sofrer alterações a depender de características específicas que fogem a norma, a exemplo das comunidades quilombolas, pois possuem uma estrutura e organização própria, bem como suas especificidades que afetam diretamente em seu percurso escolar. Por fim, ao discutir exclusivamente sobre a Educação Escolar Quilombola, o Parecer CNE/CEB n. 7/2022 que altera parcialmente os Arts. 18, 21, 31 e 35 da Resolução CNE/CEB n. 8/2012, define que as comunidades quilombolas passarão a ter a liberdade de decidir o tipo de Ensino Médio que melhor se adeque às singularidades de sua organização social e costumes.

3.3 Educação Escolar Quilombola na Paraíba

De acordo com Costa (2017), as articulações envolvendo o Movimento Negro na Paraíba tiveram início na década de 1970, sobretudo nas cidades de João Pessoa e Campina Grande, quando as mobilizações desses grupos aconteceram de maneira mais visível e intensa, culminando com a criação do Movimento Negro de João Pessoa (MNJP), em 1979, e posteriormente com seu fim, ocorreu a criação do Movimento Negro da Paraíba (MNPB), em 1997, com sede também na cidade de João Pessoa. Foi por meio de tais mobilizações, que as comunidades quilombolas passaram a ganhar notoriedade na luta antirracista.

Na esfera social, os Movimentos Negros, de maneira conjunta com o Movimento Quilombola, desempenharam um papel fundamental na reivindicação por seus direitos, a exemplo da Associação de Apoio aos Assentados e Comunidades Afrodescendentes (AACADE), criada em 1996, com o objetivo de resgatar a identidade das comunidades quilombolas e o fortalecimento das lideranças comunitárias. A partir da AACADE foi originada a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas (CECNEQ), em 2004, composta pelos representantes das 12 comunidades quilombolas presentes no I Encontro das Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba, realizado em João Pessoa. Assim sendo, com o apoio da AACADE e CECNEQ, as comunidades quilombolas começaram a ganhar mais força e visibilidade no campo político, culminando para o desenvolvimento de políticas públicas que contemplassem a educação escolar quilombola.

A Constituição do Estado da Paraíba, promulgada no dia 5 de outubro de 1989, apesar de destacar seu caráter democrático e o propósito de garantir uma sociedade justa, sem preconceitos e que assegure o bem-estar de todos, não fazia qualquer menção ao povo quilombola ou aos ciganos, destacando certa contradição em seus objetivos, haja vista a impossibilidade de promover uma sociedade democrática quando a própria constituição exclui grupos sociais. Esses povos só foram incluídos na Constituição Estadual apenas a partir de 2006, por meio da Emenda Constitucional n. 19, aprovada em 9 de maio de 2006, responsável por acrescentar o Capítulo VIII ao Título VIII da Constituição do Estado da Paraíba, no qual são apresentadas as disposições gerais referentes a “Proteção dos Índios, dos

Ciganos e dos Quilombolas”, assegurando no Art.252-A a preservação e incentivo à autopreservação das comunidades indígenas, ciganas e remanescentes de quilombos, o desenvolvimento de programas de estudo e pesquisa a fim de promover a valorização cultural desses grupos e transmitir seus conhecimentos para novas gerações, além de garantir assistência social e de saúde. Ao tratar sobre o âmbito educacional, o Art.252-B do documento afirma que:

O Estado proporcionará às comunidades indígenas, ciganas e remanescentes dos quilombos o ensino regular, ministrado de forma intercultural e bilíngue, conforme a língua e dialeto próprios e em língua portuguesa, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, suas línguas e suas tradições culturais. (Paraíba, 2023, p.94)

A Constituição do Estado da Paraíba define a implementação desse ensino por meio de professores indígenas, ciganos e quilombolas que, segundo o parágrafo único do referente artigo citado, serão devidamente qualificados para essa atuação, através da solicitação de cada comunidade. Nesse sentido, destacando a influência da Emenda Constitucional n. 19/2006 para o reconhecimento de grupos étnicos anteriormente invisibilizados pela Constituição do Estado da Paraíba de 1989, reforçando a importância das comunidades quilombolas, indígenas e ciganas para a sociedade.

Segundo Silva (2017, p.24), o Estado da Paraíba demonstrou interesse em adequar-se à Lei n. 10.639/2003 desde o momento que instituiu a Lei n. 7.502/2003, responsável pelo Programa de Resgate Histórico e Valorização das Comunidades Remanescentes de Quilombo na Paraíba, cuja finalidade era a demarcação de territórios quilombolas e a preservação de suas tradições e costumes, agindo assim em conformidade com os objetivos propostos pela Emenda Constitucional n. 19/2006, considerando que também reconhecia a necessidade de promover um resgate da cultura afrodescendente nas comunidades remanescentes de quilombos, pois a intensificação e reprodução de tais costumes representam uma forma de resistência a toda opressão sofrida, e principalmente a valorização de seus antepassados.

Com a promulgação da Lei n. 10.488, de junho de 2015, foi aprovado o Plano Estadual de Educação da Paraíba, com vigência de 2015 a 2025, sendo o resultado de mobilizações em prol de um processo educacional com menos desigualdade e equitativo. O documento destina um tópico voltado para discutir a

diversidade no sistema escolar, em que ressalta especialmente aspectos da educação escolar indígena e educação escolar quilombola, apresentando algumas das políticas públicas que norteiam essas modalidades de ensino na Paraíba.

Segundo o Plano Estadual de Educação da Paraíba de 2015 a 2025, a inserção da temática étnico-racial no estado paraibano teve início com a promulgação da Lei n. 10.639/2003, implantada inicialmente no “Plano Institucional” do município de João Pessoa, provocando debates para elaboração das Diretrizes responsáveis pela regulamentação da referente lei em João Pessoa, aprovadas no ano seguinte por meio da Resolução 002/2007. A normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Paraíba só ocorreu em 2010, com o Processo CEE/PB n. 00219835/2010 e Parecer n. 149/2010.

De forma complementar, também em 2010, começou a funcionar o Fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial, órgão responsável por acompanhar e propor políticas públicas para as relações etnicorraciais (Paraíba, 2015). Esses fatos evidenciam um importante avanço no conjunto de políticas destinadas para a temática étnico-racial após o estabelecimento da Lei n. 10.639/2003 no estado paraibano. Além do mais, o Plano Estadual de Educação 2015-2025 também define uma série de estratégias voltadas para implantação de um atendimento específico para comunidades tradicionais, de acordo com as subjetividades de cada local. Dentre essas estratégias, destacam-se aqui as atribuídas a Educação Escolar Quilombola, enfoque deste trabalho, que estabelece as seguintes metas a serem cumpridas até o último ano de vigência do plano, ou seja, 2025: construir creches, pré-escolas e instituições de ensino médio para o atendimento das comunidades quilombolas, promover o fortalecimento das políticas educacionais, elaborar livros, materiais didáticos e paradidáticos específicos para a educação escolar quilombola, ofertar transporte escolar público para os estudantes, favorecer que o currículo educacional seja pautado no respeito e valorização dos conhecimentos tradicionais, promover programas de educação de jovens e adultos nas comunidades remanescentes de quilombos e providenciar a formação inicial e continuada para os professores que atuam nas comunidades (Paraíba, 2015, p.101-102).

No documento correspondente as Diretrizes Operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba (2025), a educação quilombola também é contemplada,

através do tópico intitulado “Educação Especial, Diversidade, Inclusão, Direitos Humanos, Povos Indígenas, Quilombolas e Comunidades Tradicionais”, destacando, de maneira complementar ao que foi exposto pelo Plano Estadual de Educação da Paraíba, a necessidade de que as áreas de conhecimento relativas a cada modalidade de ensino desenvolvam atividades dirigidas para a valorização das questões étnicorraciais. A exemplo das manifestações culturais afrodescendentes e afro-indígenas, assim como a inserção da história das comunidades remanescentes de quilombos no currículo escolar, garantindo o respeito a identidade quilombola.

A partir dos dados apresentados é possível notar uma preocupação formal do estado da Paraíba em relação das questões étnico-raciais e quilombolas, sendo essa preocupação formal resultado das reivindicações realizadas pelos movimentos negros e comunidades remanescentes de quilombos, como a Associação de Apoio aos Assentados e Comunidades Afrodescendentes (AACADE) e a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas (CECNEQ).

4. CONVERSA COM DOCENTES DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a conversa que foi possível estabelecer com as docentes de uma escola quilombola do estado da Paraíba. Para traçar o roteiro da entrevista que conduziu a conversa com as duas docentes da escola que acolheu esta pesquisa, toda a informação apresentada nos capítulos anteriores foi fundamental. Como foi apresentado anteriormente, a Resolução n. 8/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica dedica o Título II aos “Princípios da Educação Escolar Quilombola”, em dois artigos, o sétimo e o oitavo, com trinta e seis incisos indicando esses princípios.

O artigo sétimo refere-se aos direitos: à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; à educação pública, gratuita e de qualidade; ao respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira; à proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; à valorização da diversidade étnico-racial; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e outras formas de discriminação; direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; ao reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; ao conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; ao etno desenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento que considera tradições dos povos quilombolas do ponto de vista ecológico, sustentável e suas formas de produção do trabalho e de vida; superação do racismo em suas diversas formas, seja institucional, ambiental, alimentar, ou qualquer forma de preconceito e discriminação racial; à diversidade religiosa, ambiental e sexual; a superação de práticas de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia; ao reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos; reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres na organização das comunidades quilombolas e as práticas educativas que visem à superação das formas de violência racial e de gênero.

Por outro lado, o artigo oitavo enumera como esses princípios educativos devem ser garantidos, seja por meio da: construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público; adequação da estrutura física ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e sócio educacionais de cada quilombo; acessibilidade das instalações escolares; docentes e gestores quilombolas; formação inicial e continuada para os docentes quilombolas; garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas; currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, que articule conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; projeto político-pedagógico que considere as especificidades das comunidades quilombolas; gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; alimentação escolar voltada para as especificidades das comunidades quilombolas; inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade; garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; educação escolar voltada para o etno desenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável; respeito as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas; garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse; articulação da política de Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas; trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; valorização da cooperação e solidariedade contribuindo para o fortalecimento das redes de colaboração solidária construídas pelas comunidades quilombolas.

Como é possível constatar na leitura desses dois artigos Resolução n. 8/2012 muitos são os princípios e as formas de garantir a efetivação desses princípios na Educação Escolar Quilombola que foram posteriormente ratificados no Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n. 3/2021, aprovado em 13 de maio de 2021, que geraram as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Esses documentos orientaram o roteiro para a entrevista com as docentes da escola quilombola que acolheram esta pesquisa.

Além dos princípios educativos da Educação Escolar Quilombola e suas garantias indicados nos documentos já mencionados, a *Carta de Princípios para a*

Educação Escolar Quilombola, elaborada pela Comissão Estadual de Quilombos de Pernambuco (Comissão, 2008) foi de grande ajuda para a elaboração da entrevista realizada com os docentes. Vale salientar que os quatorze princípios expressos na Carta de 2008 serviram de base para a discussão e a elaboração posterior das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Portanto, foram esses documentos que orientaram a realização das entrevistas que foram realizadas em uma escola quilombola de ensino fundamental, localizada na comunidade quilombola Matão, na zona rural do município de Gurinhém, estado da Paraíba. A escola visitada conta com duas turmas multisserieadas, sendo uma delas composta por alunos do Ensino Fundamental em anos iniciais, durante o turno da manhã, e a outra por alunos da Educação Infantil à tarde, possuindo uma estrutura física organizada em duas salas de aula, cozinha, dois banheiros. Em relação às profissionais, a escola conta com a direção e uma equipe pedagógica formada pela diretora, duas professores e uma cuidadora que auxilia as docentes.

Participaram da entrevista, realizada no dia 30 de julho de 2025, as duas professoras que atuam na instituição, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As professoras foram previamente esclarecidas sobre o encontro quando assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra nos apêndices. As entrevistas aconteceram individualmente, foram gravadas em áudio, posteriormente transcritas integralmente e, em seguida, encaminhadas para as colaboradoras, para a leitura e validação da transcrição de suas respostas. Ademais, como forma de manter o anonimato das entrevistadas, as colaboradoras serão identificadas como Professora 1 e Professora 2.

Iniciamos a entrevista individual com o seguinte questionamento: A escola oferece alguma atividade, evento, festa que conte a história do quilombo do Matão? Por exemplo, como o quilombo se formou e como as pessoas foram ocupando o território?

Professora 1 - *Desde que eu entrei, não presenciei, como eu te disse, estou desde abril. Mas acredito, sim, que a escola tem essa visão. E nós, inclusive, temos um projeto voltado para a cultura afro para trabalhar no decorrer deste trimestre. Se eu não me engano, a culminância será em novembro. Para que os alunos venham*

apresentar as exposições, tudo que foi estudado e trabalhado em sala de aula.
Professora 2 - Sim.

Ao ser questionada se a escola desenvolvia alguma ação que contasse a história do quilombo, a Professora 2 respondeu à questão de forma breve, restringindo-se a uma resposta lacônica. Como pesquisadora iniciante, tal aspecto me fez refletir que por mais cuidado que uma pesquisadora tenha ao elaborar as perguntas que compõem o roteiro de uma entrevista, no ato da entrevista podemos nos deparar com respostas lacônicas, um “sim” ou um “não”, que pode limitar a interpretação da resposta, mas que também deve ser considerada, pois representa um dado significativo para a pesquisa.

Por outro lado, a Professora 1 afirmou não ter participado, até o momento, de nenhum evento desta natureza, no entanto destaca acreditar que a escola realiza atividades e projetos onde a história da comunidade Matão é apresentada. Ademais, a Professora 1 também pontua a realização de um projeto que está em desenvolvimento pelos alunos, cujo objetivo será abordar a cultura afro-brasileira. Nesse sentido, as respostas das professoras indicam um certo alinhamento ao que o artigo 7 da Resolução CNE/CEB n. 8/2012, institui, que é o direito dos estudantes ao reconhecimento da história e cultura afro-brasileira, bem como do contexto histórico e formação das comunidades remanescentes de quilombos, tendo em vista que tais elementos fazem parte da memória e ancestralidade do povo quilombola. Apesar dessa indicação de um projeto que está em desenvolvimento pelos alunos, notei que a professora menciona que a culminância será em novembro. Esse dado, me fez recordar a minha trajetória escolar, em que os eventos envolventes da escola costumavam ocorrer no Dia da Consciência Negra.

Com o propósito de entender se a escola quilombola está atenta ao aspecto da merenda escolar, indicado pela Resolução CNE/CEB n. 8/2012, de que as escolas quilombolas disponham de um cardápio pautado nos costumes da comunidade, sugerindo a criação de hortas no espaço escolar com a participação e orientação da comunidade ao tratar sobre as técnicas de plantio e conservação dos alimentos produzidos, seguimos a entrevista com a pergunta: As crianças recebem merenda? Você conhece o cardápio da merenda?

Professora 1 - *Eu acho até interessante saber disso, porque não tinha o conhecimento. Mas assim, relacionado à alimentação dos alunos, é uma alimentação de qualidade. É maravilhosa no que eu observo aqui. Até me surpreendeu muito desde que eu entrei aqui. É uma delícia, eu como com eles. E no quesito de plantações e de se trabalhar com o que eles plantam mesmo, eu não tenho esse conhecimento. Aí eu não posso falar profundamente.*

Professora 2 - *As crianças recebem merenda, porém os alimentos utilizados não são produzidos pela comunidade.*

Antes de comentar estritamente as respostas docentes, gostaria de destacar como me senti enquanto pesquisadora iniciante. Se no questionamento anterior me havia deparado com as dúvidas que geram uma resposta lacônica, nesta questão, a resposta da Professora 1 ajudou-me a compreender como o conhecimento pode ser comunicado e compartilhado em uma pesquisa. Nessa perspectiva, a resposta da Professora 1 levou-me às palavras de Paulo Freire (1921-1997):

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os contam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (Freire, 2002, p.13)

Como pesquisadora iniciante, uma licencianda ainda em formação, pude colaborar com uma colega que já atua em uma escola quilombola, evidenciando, assim, as diferentes trocas de conhecimentos que acontecem ao longo de uma pesquisa.

Proseguindo com a análise das respostas das professoras, vale lembrar que, segundo a Resolução CNE/CEB n. 8/2012, as instituições de ensino quilombola devem considerar os hábitos alimentares tradicionais da comunidade quilombola, pois o uso de alimentos locais e adequados aos costumes da comunidade, contribuem para a preservação da identidade quilombola. Durante minhas visitas a comunidade, notei diversas hortas com uma grande variedade de vegetais cultivados pelos próprios moradores locais. No entanto, de acordo com a Professora 2, os alimentos usados no

preparo da merenda escolar não são os produzidos pela comunidade, apesar de ser uma merenda de boa qualidade, como assegurou a Professora 1. Após o estudo dos diversos autores já apresentados nos capítulos anteriores, penso que os hábitos alimentares também fazem parte da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena, não somente no preparo dos alimentos, mas também em relação ao seu cultivo. O modo de plantar, o modo de nomear, de cozinhar, de anotar a receita e transmitir essas receitas de geração em geração, são aspectos do cotidiano que também compõe a História e a Cultura Afro-brasileira e Indígena e como recorda Rubem Alves (1933-2014):

[...] não há palavra que possa ensinar o gosto do feijão ou o cheiro do coentro. É preciso provar, cheirar, só um pouquinho, e ficar ali, atento, para que o corpo escute a fala silenciosa do gosto e do cheiro. Explicar o gosto, enunciar o cheiro; para estas coisas a Ciência de nada vale; é preciso sapiência, ciência saborosa, para se caminhar na cozinha, este lugar de saber-sabor (Alves, 1995. p. 133).

Do mesmo modo que a Resolução CNE/CEB n. 8/2012 menciona a alimentação das comunidades tradicionais, também prevê a possibilidade da comunidade produzir material didático. Por essa razão, o terceiro questionamento que deu continuidade à entrevista foi: Qual o material didático que a escola utiliza? Algum material didático especial, produzido pela própria comunidade quilombola?

Professora 1 - O material didático que nós usamos são os livros. Trabalhamos muito com material impresso, por ser uma sala multisseriada. Então a gente trabalha muito com a impressão e quanto possível dentro do planejamento que nós fazemos, o material didático, que é o livro.

Professora 2 - Pela comunidade, não. Mas tem um material que a prefeitura encaminhou para cá. E quando eu vim trabalhar aqui, eu procurei saber a história da comunidade. Aí uma mãe de aluno me emprestou um livro que tinha escrito sobre o quilombo do Matão. Aí eu li. Aí depois que eu li, era um livro bem acadêmico. Aí eu fiquei me perguntando como eu iria passar para os alunos. Aí eu procurei elaborar, fiz um resumo desse livro. Coloquei as partes que eu achava mais interessantes para as crianças, numa linguagem mais infantil, e elaborei materiais visuais, para apresentar a história do quilombo do Matão para as crianças.

A Resolução CNE/CEB n. 8/2012 define que as escolas de educação quilombola devem possuir materiais didáticos e de apoio pedagógico contextualizados

à realidade sócio-histórica da comunidade. Visto isso, a Professora 2 destaca que o material didático utilizado pela escola não é confeccionado pela comunidade, mas que foi encaminhado pela Prefeitura e relata que, ao procurar conhecer melhor a história do quilombo Matão, uma das mães emprestou um livro que conta como o quilombo foi construído e os costumes adotados pela comunidade, servindo, assim, como um auxílio para que ela conseguisse compartilhar a história daquela comunidade quilombola para as crianças.

A partir da fala da docente, percebe-se que a escola ainda não se alinha com a questão da produção de materiais didáticos tal como o previsto pela Resolução CNE/CEB n.8/2012, tendo em vista que devido a ausência de materiais que a ajudassem a compreender o cenário histórico e cultural em que a escola está inserida, ela precisou recorrer a materiais externos, recursos esses que deveriam ser fornecidos pelo Poder Público, como determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Na sequência, indagamos sobre a elaboração do currículo escolar adotado pela instituição: Como se decide o currículo da escola? É o currículo que vem da Secretaria de Educação ou tem alguma decisão própria da escola?

Professora 1 - *Sim. Secretaria.*

Professora 2 - *A gente pega o da Secretaria de Educação que é baseado no currículo do Estado, se não me engano. E a gente também adapta para a comunidade quilombola.*

De acordo com as docentes, o currículo utilizado pela escola é encaminhado pela Secretaria de Educação, porém, segundo a Professora 2, “*a gente*”, provavelmente a equipe pedagógica - formada pela diretora, as duas professoras e a cuidadora que auxilia as docentes - adapta o currículo da secretaria para a realidade da comunidade. A fala da Professora 2 levou-me a pensar sobre como “*a gente*”, a equipe pedagógica da escola quilombola, composta por mulheres, busca efetivar o seu trabalho da melhor maneira possível para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as quais determinam que as instituições de educação quilombola possuam um currículo flexível que dialogue com a base curricular nacional, mas também incorpore as especificidades de cada comunidade quilombola.

Mesmo que a fala da Professora 2 não especifique as adaptações que busca realizar no currículo para atender a comunidade tradicional, as respostas indicam que a escola está atenta à legislação, como também ao Plano Estadual de Educação da Paraíba de 2015 a 2025 que estabelece dentre as estratégias para implementação da educação escolar quilombola, a promoção de currículos educacionais que estimulem o respeito e valorização da identidade quilombola.

A entrevista também buscou informações sobre a oferta de formação continuada para os docentes ao questionar: Você já participou de alguma formação relacionada com a Lei n. 11.645/2008? Se participou, essa formação foi oferecida pela escola ou pela Secretaria de Educação?

Professora 1 - *Até onde eu me lembro não, porque eu só participei de uma formação agora, nenhuma antes.*

Professora 2 - *Aliás, teve só uma reunião aqui, que foi promovida pela diretora. Ela trouxe um rapaz aí, representante de quilombo, para falar um pouquinho, para a gente poder elaborar o PPP da escola. Só uma informação direcionada para o tratamento racial.*

As docentes afirmam não terem participado até o momento de nenhum evento de formação destinado para tratar a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Ainda ao discutir essa questão, a Professora 2 salienta ter participado apenas de uma reunião promovida pela diretora da escola, em que um representante quilombola abordou sobre tratamento racial para auxiliar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Dessa maneira, as respostas das professoras indicam um certo distanciamento entre o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Resolução CNE/CP n. 3/2004, aprovada em 10 de março de 2004, que estabelecem a necessidade de que sejam promovidas nas escolas formações iniciais e continuadas para os professores, a fim de discutir a aplicabilidade da Lei n.10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei n.11.645/2008 e da educação das relações étnico-raciais.

A entrevista seguiu indagando sobre: Quais os desafios que você enfrenta para trabalhar os conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula?

Professora 1 - Eu não me sinto desafiada a falar desses assuntos. Acho que o desafio seria na questão geral, que é comum para outros professores também, ainda mais aqui sendo multisseriado, que seria a questão de você conseguir trabalhar níveis diferentes. Mas na questão de abordar este tema, que é uma bola, no decorrer da aula eu não sinto uma dificuldade com os alunos, não. E de nenhuma parte também.

Professora 2 - Assim, a princípio eu tinha muita dificuldade de trabalhar. Comentar essa questão do tratamento racial. E algumas crianças aqui não se reconhecerem negras. Eu trouxe umas histórias infantis relacionadas à cultura negra, e eu percebi que algumas crianças não se reconheciam. E foi aí que isso me instigou mais a procurar a história, para poder passar para eles, para fazer essa ideia de pertencimento. Aí foi quando eu comecei a perceber que alguns já se reconheciam. Inclusive nas atividades de pintura, quando tinha, até mostrei à diretora. Tinha umas pinturas, eles não pintavam na cor escura, só pintavam cores claras. Aí depois que eu comecei a trabalhar, eu já comecei a ver uma mudança. Tem criança que diz que é preta, que só quer pintar de preto, outra de cores mais marrom, que antigamente era tudo mais claro. E agora eu já comecei a ver algumas mudanças com relação a isso.

A resposta da Professora 2 reconhece que, inicialmente, possuía muita dificuldade em abordar questões de cunho racial em sala de aula, principalmente por constatar que algumas crianças não se reconheciam como pessoas negras. Vale salientar, como já foi apresentado em capítulo anterior, o pensamento de Cavalleiro (2003) ao destacar que a construção da identidade acontece de forma gradual e é influenciada pela relação com os outros indivíduos. Desse modo, se a criança tem contato com situações racistas, isso poderá causar a internalização de estereótipos e representações preconceituosas. Considero que a fala da Professora 2 remete ao racismo estrutural que ainda se faz presente e encontra-se enraizado na sociedade brasileira, uma vez que ao vivenciar, mesmo que de modo indireto, situações de preconceito contra sua origem ou cor, as crianças podem desenvolver a negação de sua própria identidade étnico-racial. Portanto, comprehendo que se faz necessário que a sociedade brasileira reconheça e promova nas instituições de ensino uma Educação Antirracista compreendendo a mesma como um projeto educacional de equidade

capaz de “[...]destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos (as) os (as) brasileiros (as), independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções” (Cavalleiro, 2005, p. 11).

Ademais, a Professora 2 destaca que ao começar a desenvolver atividades voltadas para estimular o reconhecimento da identidade negra, notou uma evidente mudança no modo como as crianças agiam, representando a importância da atuação docente para a formação identitária e conscientização racial dos alunos. Segundo Mota (2021, p.218) “A escola desempenha um papel significativo na produção da memória coletiva, das identidades sociais e da reprodução ou transformação das relações de poder”, a constituindo como um importante espaço para a desconstrução de preconceitos e promoção do respeito e reconhecimento da identidade negra.

Com o objetivo de sondar a frequência com que a temática afro-brasileira e indígena é discutida pelas docentes, a entrevista prosseguiu com o questionamento: Com que frequência você aborda os conteúdos sobre a história e culturas afro-brasileira e indígenas em sala de aula?

Professora 1 - *Uma vez na semana, a gente procura trabalhar. Sempre na aula de História que eu acho importante, é o que mais se encaixa, né? E também quando há alguma necessidade diante de algum acontecimento em sala de aula, algum comentário, como eu já observei, então a gente sempre procura também trazer essa conscientização, que é muito importante.*

Professora 2 - *Sempre. Até quando eu vou trabalhar a questão do respeito à diversidade. Eu creio que sempre está incluso.*

A resposta da Professora 1 destaca discutir a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena durante as aulas da disciplina de História ou quando acontece alguma situação que julgue ser necessário abordar a temática, revelando uma prática ainda restrita, tendo em vista que a Lei n. 11.645/2008 orienta a inserção das temáticas referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena de forma transversal, interdisciplinar e contínua.

Para tratar sobre as estratégias metodológicas utilizadas pelas docentes, deu continuidade à entrevista o seguinte questionamento: Você desenvolve alguma

metodologia, alguma estratégia pedagógica especial para envolver a turma nos conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula?

Professora 1 - *Não, especial não. A metodologia que eu uso é a comum, em sala de aula mesmo.*

Professora 2 - *Sim, eu trago histórias. Trouxe, elaborei materiais visuais, que mostra a questão do meio. Quando eu puxei o bonequinho negro, eles já foram dizendo "parece com o meu tio", sabe? A questão do pertencimento. Eu comecei a perceber que eles realmente estavam se reconhecendo. Como são crianças, também não é tão fácil dar certas palavras para eles. Então, eu procuro trabalhar na linguagem bem simples para que eles possam entender. Agora, eu queria, eu tinha vontade de participar de uma formação voltada para o entorno racial.*

A Professora 2 afirma que para despertar a atenção dos alunos faz contação de histórias com o apoio de materiais visuais. A partir de sua fala, é perceptível o empenho da docente ao desenvolver estratégias e confeccionar materiais, como o “*bonequinho negro*”, que possam contribuir para a construção da identidade dos alunos através de personagens negros.

Ademais, outro ponto importante comentado pela professora foi seu desejo em participar de uma formação voltada para a temática étnico-racial, o que evidencia uma necessidade apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, as quais determinam a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para uma abordagem crítica e contextualizada da temática racial.

Ainda em relação às estratégias metodológicas, foi indagado: Você utiliza materiais complementares para abordar os conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula?

Professora 1 - *Livros. Muita leitura, inclusive, nós temos aqui um cantinho da leitura, né? Que todo dia é trabalhado, sempre no início da aula, de 10 a 15 minutos. Inclusive, tem muitos temas ali importantíssimos que eu já observei. Tanto quilombola, africano e indígena também. Que enriquece muito para a nossa aula.*

Professora 2 - *Sim, pesquisei. Comprei livros também.*

As respostas das duas docentes indicam que usam livros como um dos principais materiais complementares para suas aulas, sendo destacado pela Professora 1 o uso do cantinho da leitura que conta com livros de diversas temáticas, incluindo a quilombola, africana e indígena. A fala da docente representa uma iniciativa importante para a promoção da Lei n. 11.645/2008, já que pode ser interpretada como uma tentativa de ampliar o repertório dos alunos e promover a valorização de povos majoritariamente invisibilizados pela sociedade, além de também atender uma das metas do Plano Estadual de Educação da Paraíba de 2015 a 2025, que salienta a relevância de se ter materiais didáticos e paradidáticos específicos para a educação escolar quilombola.

Para compreender como a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é apresentada nos livros didáticos e paradidáticos da escola, a entrevista prosseguiu questionando: Os livros didáticos e paradidáticos adotados pela escola abordam a temática afro-brasileira e indígena?

Professora 1 - *Sim.*

Professora 2 - *O livro que tem, não é totalmente voltado para isso. Uma coisa ou outra, às vezes, traz, mas não voltado, direcionado para a questão do negro.*

A Professora 2 afirma que o livro adotado pela escola apresenta a temática Afro-brasileira e Indígena de maneira pontual, revelando um certo distanciamento ao que estabelece a Lei n. 11.645/2008 e Resolução CNE/CP n. 3/2004, que orientam uma abordagem transversal e permanente da temática, inclusive nos materiais didáticos, não se restringindo aos livros didáticos de determinadas disciplinas, momentos ou capítulos específicos. Para Diaz (2011, p.616) “[...] o livro didático se configura como um importante material na prática pedagógica, na medida em que ajuda a ‘clarear’ parte significativa da atividade profissional diária [...]”, salientando a crucial necessidade de que a temática étnico-racial esteja inserida em todos os livros didáticos e seja contemplada por eles de maneira integral, haja vista que os materiais didáticos e paradidáticos, bem como pontuado por Diaz (2011), atuam como importantes instrumentos pedagógicos capazes de orientar a prática docente e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o último questionamento da entrevista foi: Em sua concepção, qual a importância e contribuições de introduzir o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas?

Professora 1 - *É importante porque carregam um peso histórico muito grande, né? E nós somos, nós eu coloco, seres humanos brasileiros, nós somos o reflexo do nosso passado. E ainda mais sendo uma comunidade quilombola, eles precisam entender quem eles são, a identidade que eles carregam, o peso da história que eles têm. Para que eles nunca se esqueçam disso e possam levar por gerações e gerações. Porque, afinal de contas, o Brasil foi formado por três grandes povos, africanos, portugueses e indígenas. Então é muito importante a gente falar sobre isso e sobre a história do povo africano que foi trazido como escravo. Qual é o sentido de uma comunidade quilombola ligada à escravidão e tudo isso. E eu acho que o peso histórico é muito grande, então a gente nunca pode se esquecer disso e ter orgulho, eles devem ter orgulho de falar sobre isso, de contar a sua história, de poder testemunhar sobre isso, que só enriquece a história do nosso Brasil, a história da Paraíba, porque aqui nós temos uma comunidade quilombola.*

Professora 2 - *Essencial, né? Até porque a comunidade quilombola traz muito disso, de modo geral acho que parte daí.*

Ambas professoras reconhecem a importância do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula. A Professora 1 salienta o peso histórico de promover tais discussões, sobretudo pelo fato da escola pertencer a uma comunidade tradicional, de remanescentes de quilombo, enfatizando o enriquecimento que essa temática traz para a valorização da identidade quilombola, bem como um dos objetivos propostos pela Lei n. 11.645/2008, que busca proporcionar o reconhecimento dos povos afrodescendentes e indígenas e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

5. CONCLUSÃO

O acesso à educação para as populações negras e indígenas é o resultado de intensas lutas e reivindicações de movimentos sociais ao longo da História do Brasil. Como consequência da organização e reivindicações desses movimentos sociais, muito lentamente ao longo do século XX e, com mais intensidade no século XXI, foram sendo elaboradas uma série de políticas públicas a fim de garantir a inclusão de grupos sociais historicamente excluídos e invisibilizados na sociedade brasileira. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se a Lei n. 11.645/2008, responsável por estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, como também a Resolução CNE/CEB n. 8/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Após o estudo realizado, comprehendo que os quilombos se constituem como grandes símbolos da resistência ao processo escravização imposto aos povos africanos entre os séculos XV e XIX, como também aos povos originários do continente americano. Nessa perspectiva, a elaboração da Lei n. 10. 639/2003, posteriormente modificada pela Lei n. 11.645/2008, como também a Resolução CNE/CEB n. 8/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representam uma forma de reconhecer e valorizar os saberes dos povos africanos, indígenas, das comunidades remanescentes de quilombos, a partir de propostas educacionais que considerem as especificidades de cada comunidade, como suas tradições, culturas, memórias, hábitos alimentares e identidades.

Tendo em vista a importância dessas regulamentações para o âmbito educacional e social, a referente pesquisa tomou como objetivo investigar a percepção de duas professoras sobre como a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena vem sendo abordada em uma instituição escolar quilombola, localizada na zona rural do município de Gurinhém, estado da Paraíba.

A conversa com as docentes dessa escola quilombola revelou que há a intenção da escola em se adequar a regulamentação, porém nota-se o empenho por parte das professoras em buscar e elaborar materiais que abordem a temática étnico-

racial, a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como a história da comunidade quilombola Matão. Apesar da intenção da instituição escolar e do empenho das docentes, é possível perceber que a implementação da Lei n. 11.645/2008 é uma política pública que ainda precisa ser desenvolvida nas instituições de ensino, em decorrência do racismo estrutural enraizado na sociedade brasileira, que afeta não apenas o âmbito educacional, mas também cenários como saúde, mercado de trabalho, segurança pública e o acesso a cultura, provocando a perpetuação das desigualdades sociais e discriminação sofrida por grupos sociais historicamente excluídos, como as populações negras e indígenas.

Ao longo da conversa com as docentes foi possível perceber que as mesmas sempre fazem referência aos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena que estão indicados nos livros didáticos, porém desconhecem pequenas sugestões que constam na Resolução CNE/CEB n. 8/2012, como: o cardápio da merenda escolar pautado nos costumes da comunidade, a criação de hortas no espaço escolar com a participação e orientação da comunidade ao tratar sobre as técnicas de plantio e conservação dos alimentos produzidos; a incorporação de conhecimentos tradicionais oriundos da comunidade, memórias de lutas como também as questões referentes a liberdade religiosa, sem restringir-se ao Dia da Consciência Negra, como normalmente acontece nas demais instituições, onde não ocorre de fato um aprofundamento e reflexão acerca de cada evento. Pequenas ações como reconhecer hábitos culturais relacionados desde o plantio de alimentos, o modo de nomear os alimentos, o modo de preparar, o registro das receitas, também guarda os saberes e os sabores das comunidades tradicionais que podem estar presentes na escola quilombola.

Portanto, garantir o cumprimento da Lei n. 11.645/2008 e o combate às práticas discriminatórias disseminadas no contexto social, é uma tarefa que precisa ser coletiva, e não uma incumbência atribuída exclusivamente as escolas, uma vez que se faz necessário o auxílio do poder público para assegurar a efetivação integral da legislação que regulamenta o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino, garantindo o alinhamento dos currículos escolares aos objetivos propostos pela Lei, a promoção da temática de modo integral e transversal nos livros didáticos e a realização de projetos destinados para a

formação continuada dos professores, visando a capacitação desses profissionais para uma atuação crítica e consciente frente a temática das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**: o fim dos vestibulares. São Paulo: Ars Poética, 1995.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03** : a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**, de 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3/2021**, de 13 de maio de 2021. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Brasília, DF: [s.n.], 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2022**, de 9 de novembro de 2022. Brasília, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.759**, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 8/2020**, de 10 de dezembro de 2020. Define as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia, Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

CABRAL, Alderlan Souza (org.). Desafios da educação na contemporaneidade. Ponta Grossa: **Aya**, v.7, 2023.

CAVALCANTE, Lucivania Vitória de Oliveira; SILVA, Saniele Firmo da; SARDELICH, Maria Emilia. Vinte anos da Lei 10.639/2003: o que se discute no Comite de Educação em Artes Visuais nos Encontros da ANPAP. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 33, 2024, João Pessoa, PB. **Anais** [...] João Pessoa (PB) UFPB, 2024.

COMISSÃO Estadual de Quilombos de Pernambuco. **Carta de Princípios para a Educação Escolar Quilombola**. Olinda, PE: Centro de Cultura Luiz Freire, 2008.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**, Rio de Janeiro, n.35, jan./abr. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL, Ministério da educação. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03. Coleção educação para todos, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo. Ed. Contexto, 2003

COSTA, Bruno Marcelo. O currículo de arte e as relações étnicorraciais na escola: revelando as memórias silenciadas de alunos negros na cidade de Macapá-AP. In:

ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 22, 2013, Belém, PA. **Anais** [...]. Belém: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2013. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2013/comites/eav/Bruno%20Marcelo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

COSTA, Iany Elizabeth da. Movimento Quilombola na Paraíba: algumas considerações sobre a organização social pelo direito à terra. **Revista Discente Ofícios de Clio**: Pelotas, v.2, n.3, 2017.

DIAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, v.17, n.34, p.609-624, 2011.

DINIZ, Flavia Corrêa Vieira; MONTELES, Nayara. Um silencio nos quintais das escolas públicas: vozes negras serão ouvidas por meio da arte afro-brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 33, 2024, João Pessoa, PB. Anais [...] João Pessoa (PB) UFPB, 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n.23, p.100-122, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Pública**: Cuiabá, v.21, n.46, p.275-288, maio/ago. 2012.

FRANÇA, Rita de Cassia Cabral Rodrigues; BRITO, Rosângela Marques de. Docência em arte e relações étnico-raciais: reflexões preliminares do curso de licenciatura em artes visuais da UFPA. In: DISPERSÕES: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 29., 2020, Goiás. **Anais** [...] Goiás, 2020. Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Rita_de_Cassia_Cabral_Rodrigues_de_Franca_e_Rosangela_Marques_de_Britto_ANPAP_2020_ArtigoFinal-226.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: **Editora Atlas**, 2002.

GOMES, Arilson dos Santos. O Primeiro Congresso Nacional do Negro e a sua Importância para a integração social dos negros brasileiros e a ascensão material da Sociedade Floresta Aurora. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009.

GOMES, Nilma Lima. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e sociedade**, v.10, n.18, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, 2000.

GUIMARÃES, Sandra Suely Moreira Lureni (coord.). **Projeto letramento racial: como forma de combate ao racismo**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2023.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/metodologia/livro-3/> . Acesso em: 10 out. 2024.

MOEHLCKE, Sabrina. Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF. 2016.

MOTA, Thiago Henrique (Org.). **Ensino antirracista na educação básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre, RS: Editora Fi. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, 18 (50), p.209-224, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>. Acesso em: 10 jun. 2025.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Luciano de Jesus. **A educação étnico-racial em escola do campo: um processo em construção**. 2017. Monografia (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão: UFG, 2011.

PARAÍBA. [Constituição (1989)]. Constituição do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 5 out. 1989.

PARAÍBA. **Lei n.10.488**, de 23 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação da Paraíba. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 23 jun. 2015. [Publicação online].

RAMOS, Cláudio Monteiro da Rocha. **A escravidão, a educação da criança negra e a Lei do Ventre Livre (1871): a pedagogia da escravidão**. 2008. Dissertação de

Mestrado (Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2008.

SABINO, Geruza; CALBINO, Daniel; LIMA, Izabel. A trajetória dos movimentos negros pela educação: conquistas e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília , v. 28, e40739, jan. 2022 Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312022000100104&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 10 out. 2024.

SANTOS, Juliana O. G. dos; MARIA, Mirella dos Santos. “Gênero, arte e relações etnicoraciais na implementação da lei 11.645 no ensino superior”. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24, 2015, Santa Maria, RS. **Anais** [...]. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2015.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos Afro-Asiaticos**, n.2, p.215-235, 2003.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Giselda Shirley da; SILVA, Vandeir José da. Quilombos Brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil. **Revista Mosaico**, v.7, n.2, p.191-200, 2014.

SILVA, Sandra Vanessa Ferreira da. **Raízes, saberes e relações quilombola:** análise do currículo de uma escola quilombola. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2017.

SUZUKI, Clarissa. Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro: de-colonialidade no ensino das artes. In: PRÁTICAS E CONFRONTAÇÕES: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 27., 2018, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo, 2018. Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro_SUZUKI_Clarissa.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.59, n.2, abr./jun. 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE ÀS DOCENTES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DOCENTES**

Participação no estudo

Você colega docente está sendo convidada/o para participar da pesquisa intitulada

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA: O QUE DIZEM AS DOCENTES, orientada por mim, Maria Emilia Sardelich, professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), SIAPE XXXXXX, líder do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV) da UFPB.

Caso você aceite participar, você pode estar segura/o de que seus dados não serão identificados em nenhum momento. Você vai participar por meio de uma entrevista, a se realizar com a Licencianda **LUCIVANIA VITÓRIA DE OLIVEIRA CAVALCANTE**. Elaboramos um roteiro com perguntas que serão registradas em áudio. Todas as suas respostas gravadas em áudio serão transcritas. Quando estiverem transcritas serão enviadas para você reler suas respostas e autorizar o uso da transcrição somente para esta pesquisa.

Riscos e benefícios

Caso você aceite participar, consideramos que o risco pode ser classificado como mínimo, pois o estudo não envolve intervenção física. As informações prestadas e registradas em áudio não vão lhe identificar, pois manteremos o sigilo, o anonimato. Consideramos que as perguntas da entrevista não vão lhe constranger, mas reconhecemos que existe a possibilidade de desconforto ao recordar alguma situação que possa ter restringido a sua atuação docente. Por outro lado, também poderá evocar situações em que você ampliou suas capacidades no enfrentamento de problemas, o que consideramos um benefício desta pesquisa.

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações deste estudo serão publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação. Me

responsabilizo pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição de seu nome nem de nenhum outro dado que possa lhe identificar. Sua participação é voluntária e você, colega docente, terá a liberdade de se recusar a responder qualquer pergunta que possa lhe constranger de alguma forma.

Autonomia

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a sua desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. Também poderá entrar em contato conosco, em qualquer etapa da pesquisa, por *e-mail*, a partir dos contatos que constam no final deste documento.

Devolutiva dos resultados

A transcrição dos áudios será enviada a partir de agosto de 2025. O relatório final da pesquisa será enviado para você e para a gestão da escola no término da pesquisa, em novembro de 2025.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser paga/o, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos a você. Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, agradecemos que assine o consentimento de participação na frente e verso do campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará conosco e a outra via com você.

Consentimento de Participação

Eu _____, concordo em participar, voluntariamente da pesquisa intitulada **HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA: O QUE DIZEM OS DOCENTES** conforme informações contidas neste TCLE.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora responsável: Maria Emilia Sardelich

E-mail para contato: xxxxxxxx@xxxxxxxxxx

Assinatura da pesquisadora responsável:

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Perfil: Idade _____ Gênero _____

A escola oferece alguma atividade, evento, festa que conte a história do quilombo do Matão? Por exemplo, como o quilombo se formou e como as pessoas foram ocupando o território?

As crianças recebem merenda? Você conhece o cardápio da merenda?

Qual o material didático que a escola utiliza? Algum material didático especial, produzido pela própria comunidade quilombola?

Como se decide o currículo da escola? É o currículo que vem da Secretaria de Educação ou tem alguma decisão própria da escola?

Você já participou de alguma formação relacionada com a Lei n. 11.645/2008? Se participou, essa formação foi oferecida pela escola ou pela Secretaria de Educação?

Quais os desafios que você enfrenta para trabalhar os conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula?

Com que frequência você aborda os conteúdos sobre a história e culturas afro-brasileira e indígenas em sala de aula?

Você desenvolve alguma metodologia, alguma estratégia pedagógica especial para envolver a turma nos conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula?

Você utiliza materiais complementares para abordar os conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula?

Os livros didáticos e paradidáticos adotados pela escola abordam a temática afro-brasileira e indígena?

Em sua concepção, qual a importância e contribuições de introduzir o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas?