



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DOUTORADO**

HELOÍSA MARINHO CUNHA

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
Entre concepções, desafios e possibilidades no contexto da Escola Municipal Quilombola
Professora Antônia do Socorro Silva Machado

**JOÃO PESSOA - PB
2025**

HELOÍSA MARINHO CUNHA

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
Entre concepções, desafios e possibilidades no contexto da Escola Municipal Quilombola
Professora Antônia do Socorro Silva Machado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba,
vinculada à Linha de pesquisa Educação Popular,
como exigência para obtenção do título de Doutor
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

Coorientador: Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas.

JOÃO PESSOA - PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C972e Cunha, Heloísa Marinho.

Educação popular e educação escolar quilombola :
entre concepções, desafios e possibilidades no contexto
da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do
Socorro Silva Machado / Heloísa Marinho Cunha. - João
Pessoa, 2025.

294 f. : il.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.

Coorientação: Waldeci Ferreira Chagas.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação escolar quilombola. 2. Educação
afrocentrada. 3. Educação popular. I. Silva, Eduardo
Jorge Lopes da. II. Chagas, Waldeci Ferreira. III.
Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)

Elaborado por RUSTON SAMMEVILLE ALEXANDRE MARQUES DA SILVA -
CRB-15/0386

HELOÍSA MARINHO CUNHA

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: Entre concepções, desafios e possibilidades no contexto da Escola Municipal Quilombola
Professora Antônia do Socorro Silva Machado

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA**
Data: 17/04/2025 22:16:06-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
Orientador | Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-Graduação em Educação

Documento assinado digitalmente
 **WALDECI FERREIRA CHAGAS**
Data: 18/04/2025 09:08:38-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas
Coorientador | Universidade Estadual da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **MUNIQUE MASSARO**
Data: 17/04/2025 14:03:01-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Profa. Dra. Munique Massaro
Membro Interno | Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-Graduação em Educação

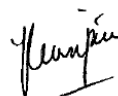
Documento assinado digitalmente
 **TANIA RODRIGUES PALHANO**
Data: 17/04/2025 16:23:05-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano
Membro Interno | Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Waldênia Leão de Carvalho
Membro Externo | Universidade de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação

Documento assinado digitalmente
 **EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA**
Data: 17/04/2025 15:48:20-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria
Membro Externo | Universidade do Estado da Bahia
Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos



Profa. Dra. Inés Fernández Mouján
Membro Externo | Universidad Nacional de Mar del Plata

Dedico esta tese à minha mãe, Yêda Marinho, pois as suas palavras de incentivo e o seu apoio diário foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Gratidão por tudo, mãezinha!

AGRADECIMENTOS

Só quem toma um sonho
Como sua forma de viver
Pode desvendar o segredo
De ser feliz

(Nos Bailes da Vida - Milton Nascimento)

Depois de tantos caminhos percorridos e de tantas portas fechadas, percebo hoje mais madura que Deus estava me guiando no rumo do caminho certo, aquele que faz meu coração vibrar de alegria: a docência. Gratidão, Papai do Céu!

Sou grata aos Mestres de Luz, Divino Jesus e Gabriel, pela força e pelo discernimento que vêm me ofertando ao longo de minha jornada terrestre. Sou grata de coração à minha mãezinha, Yêda Marinho, por nunca ter soltado a minha mão durante todas as batalhas de minha vida nesta encarnação. Fui agraciada por Deus em tê-la ao meu lado como minha melhor amiga. Te amodoro, fulô de maracujá, já! Estendo o meu agradecimento ao meu pai (Félix Roberto Cunha) e aos meus dois irmãos (Ítalo e Rodolfo Marinho Cunha), meus companheiros de grandes aprendizados nesta vida. Entre as barreiras dos Dois Mundos, Material e Espiritual, quero expressar a minha gratidão a minha amada tia Zita, Zozima Rabello (*in memoriam*), que partiu em 2014 com seus mais de 100 anos, mostrando sempre para mim a importância da educação na vida de uma mulher. Sinto saudades até hoje de ouvi-la cantar “Com Que Roupa?” de Noel Rosa. Interessante que a data da defesa desta tese é a data do aniversário dela - 17 de abril - ariana sinceron, mas de um coração enorme. Te amo para além do Infinito, tia Zita!

No vai e vem da persistência e da resiliência, sonhos se tornam realidade, mas é preciso uma oportunidade, para que a “Porta da Esperança” se abra. Nesse caso, sou grata ao meu amigo professor Dr. Enoque Feitosa por ter acreditado em mim, quando nem eu mais acreditava. Parafraseando o educador Paulo Freire, eu gostaria de ser lembrada como um ser humano que amou profundamente as crianças. Sou grata a todas as crianças do mundo inteiro, especialmente aos meus sobrinhos, José Miguel e Cecília, por deixarem os meus dias ainda mais floridos e por darem sentido à minha luta por uma educação antirracista, inclusiva e democrática.

Sou grata à comunidade quilombola de Paratibe, em especial, às minhas amigas Joseane (Ana) e a Jorlene (Preta), pois o acolhimento e o apoio delas foram essenciais na construção desta tese. Sou grata aos meus amigos, Alexandre Soares, Aline Schultheis e Reginaldo Linhares, pois tornaram a trajetória do doutorado mais leve e menos solitária. Sou

grata à minha vizinha, Dona Carmem, por sua palavra amiga e suas orações na torcida pela conclusão desta tese.

Sou grata ao professor Dr. Pedro Cruz e ao Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) por terem me acompanhado no início do doutorado, de modo que ganhei certa maturidade acadêmica. Sou grata aos professores, Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (orientador) e Dr. Waldeci Ferreira Chagas (coorientador), com quem venho aprendendo lições de amorosidade, generosidade e fraternidade para além dos muros da Academia. Vocês dois moram em meu coração! Sou grata ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEJA) pelo carinho e pela acolhida de sempre. Gratidão, Adriana, Andreia, Djanice, Emanuel, Jerusa, Joana, Josinaldo, Karina, Madson, Rayssa, Ronnie, Saulo, Virgínia!

Sou grata a toda equipe pedagógica da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado pela atenção, disponibilidade e pelo respeito, em especial, Amanda Caline da Silva Omar, Andreia Silva do Nascimento, Claudiana Duarte da Silva Fernandes, Eva Alves Felix de Sousa Juvino, Ismark do Nascimento Oliveira, Israel Dias da Silva Filho, Ivaldete Rodrigues Lima, Jandira Pontes Morais de Sousa, Jardiel dos Santos Cavalcante, Joana Karoline da Silva Elias, Joelma da Costa Santos, José Anselmo Souto, José Elson Carvalho Lira, José Reinaldo Tavares de Souza, Karla Fabiana Queiroz de Souza, Lourivaldo João da Silva, Luciene Tavares da Silva Lima, Maria Delian de Araújo Cavalcante, Maria Dislene Soares de Oliveira, Maria Leonice Bezerra Alves, Maria Selma Teotônio de Oliveira, Maria Silvânia Maciel, Nadiane Chaves Pereira de Holanda, Nadja Mendonça Lyra Santos, Odenildo Felix Arruda Silva, Plínio Rógenes de França Dias, Rubênia de Almeida Gomes, Sandra Ataíde da Silva, Sandra Vanessa Ferreira da Silva, Saulo José Veloso de Andrade, Thiago Santa Rosa de Moura, Virgínia de Freitas Santiago Brito, Virna Vasconcelos Lopes. Eu admiro vocês!

Esta pesquisa foi financiada pela CAPES com bolsa de doutoramento.

É preciso uma aldeia para se educar uma criança
(Provérbio Africano).

RESUMO

Este estudo investiga a interface entre a Educação Popular na perspectiva freiriana e a Educação Escolar Quilombola, fundamentada no paradigma da afrocentricidade. Argumenta-se que essa interlocução contribui para a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e pode potencializar sua implementação na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado (EMQASSM), em Paratibe, João Pessoa-PB. Os objetivos do estudo incluem identificar as contribuições dos valores civilizatórios afro-brasileiros e das categorias *freirianas* na construção do currículo quilombola, discutir a percepção das lideranças e profissionais educacionais sobre a relação escola-comunidade, analisar a implementação dos saberes-fazeres africanos e quilombolas no cotidiano escolar e avaliar os desafios e avanços na implementação da Educação Afrocentrada e Popular. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a coleta de dados, foram aplicados diário de campo, observação participante, questionários e entrevistas semiestruturadas junto às lideranças comunitárias e docentes da EMQASSM. Os dados foram analisados a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD) na perspectiva de Norman Fairclough (2016). Os resultados revelam que a Educação Escolar Quilombola em Paratibe enfrenta avanços e retrocessos, devido ao baixo engajamento docente e à prevalência de práticas pedagógicas limitadas a datas comemorativas da cultura afrodescendente. Conclui-se que a efetivação da educação quilombola não depende apenas da formação docente, mas também do comprometimento da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC-JP) e do diálogo com a comunidade quilombola. Este estudo busca contribuir para a construção de uma escola pública que valorize os saberes, tradições e modos de vida dos grupos historicamente invisibilizados, promovendo um currículo mais inclusivo e representativo.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação Afrocentrada. Educação Escolar Quilombola.

ABSTRACT

This study investigates the interface between Popular Education from a Freirean perspective and Quilombola School Education, based on the paradigm of Afrocentricity. It argues that this interlocution contributes to reflection on the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education (DCNEEQ) and can enhance their implementation at the Professora Antônia do Socorro Silva Machado Quilombola Municipal School (EMQASSM), in Paratibe, João Pessoa-PB. The objectives of the study include identifying the contributions of Afro-Brazilian civilizational values and Freirean categories in the construction of the quilombola curriculum, discussing the perception of educational leaders and professionals about the school-community relationship, analyzing the implementation of African and quilombola know-how in everyday school life and evaluating the challenges and advances in the implementation of Afrocentered and Popular Education. The research adopts a qualitative approach, using bibliographical, documentary and field research. For data collection, a field diary, participant observation, questionnaires and semi-structured interviews with community leaders and EMQASSM teachers were used. The data was analyzed using Critical Discourse Analysis (CDA) from the perspective of Norman Fairclough (2016). The results reveal that Quilombola School Education in Paratibe faces advances and setbacks, due to low teacher engagement and the prevalence of pedagogical practices limited to commemorative dates of Afro-descendant culture. The conclusion is that the implementation of quilombola education depends not only on teacher training, but also on the commitment of the João Pessoa Municipal Department of Education and Culture (SEDEC-JP) and dialog with the quilombola community. This study seeks to contribute to the construction of a public school that values the knowledge, traditions and ways of life of historically invisible groups, promoting a more inclusive and representative curriculum.

Keywords: Popular education. Afrocentered education. Quilombola School Education.

RESUMEN

Este estudio investiga la interlocución entre la Educación Popular desde una perspectiva freireana y la Educación Escolar Quilombola, basada en el paradigma de la afrocentricidad. Sostiene que esta interlocución contribuye a la reflexión sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola (DCNEEQ) y puede potenciar su implementación en la Escuela Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado (EMQASSM) de Paratibe, João Pessoa-PB. Los objetivos del estudio incluyen identificar las contribuciones de los valores civilizatorios afrobrasileños y de las categorías freireanas en la construcción del currículo quilombola, discutir la percepción de los líderes y profesionales de la educación sobre la relación escuela-comunidad, analizar la implementación del saber hacer africano y quilombola en el cotidiano escolar y evaluar los desafíos y avances en la implementación de la Educación Afrocentrada y Popular. La investigación adopta un enfoque cualitativo, utilizando investigación bibliográfica, documental y de campo. Para la recolección de datos, se utilizó un diario de campo, observación participante, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con líderes comunitarios y profesores de la EMQASSM. Los datos fueron analizados utilizando el Análisis Crítico del Discurso (ACD) desde la perspectiva de Norman Fairclough (2016). Los resultados revelan que la Educación Escolar Quilombola en Paratibe enfrenta avances y retrocesos, debido al bajo compromiso de los profesores y a la prevalencia de prácticas pedagógicas limitadas a fechas conmemorativas de la cultura afrodescendiente. La conclusión es que la implementación de la educación quilombola depende no sólo de la formación de los profesores, sino también del compromiso del Departamento Municipal de Educación y Cultura de João Pessoa (SEDEC-JP) y del diálogo con la comunidad quilombola. Este estudio busca contribuir a la construcción de una escuela pública que valore los saberes, tradiciones y formas de vida de grupos históricamente invisibilizados, promoviendo un currículo más inclusivo y representativo.

Palabras clave: Educación popular. Educación afrocentrada. Educación Escolar Quilombola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – EDH com as crianças quilombolas de Paratibe.....	22
Figura 2 – EDH com as crianças da praia da Penha.....	23
Figura 3 – Quadro de Francisco Julião na entrada da FDR/UFPE.....	24
Figura 4 – Eu e minha mãe (Yêda) no XXVIII Congresso ALAS na UFPE.....	26
Figura 5 – Mandala “Valores Civilizatórios Afro-brasileiros” da exposição afro-indígena da EMQASSM.....	35
Figuras 6, 7 e 8 – Cartazes expostos pela mestra Ana do Coco durante a apresentação de coco de roda na comunidade quilombola Ipiranga no Conde (PB).....	42
Figura 9 - Paulo Freire e Abdias Nascimento em Guiné Bissau.....	72
Figura 10 - Mandala “Valores Civilizatórios Afro-brasileiros”.....	112
Figura 11 - Adinkra Sankofa.....	118
Figura 12 - Fachada da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, bairro de Paratibe, João Pessoa – PB.....	165
Figura 13 - Fachada do Anexo da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, bairro de Paratibe, João Pessoa – PB.....	166
Figura 14 - Professora Antônia do Socorro na comemoração de aniversário da EMQASSM (foto gentilmente cedida por Cícera).....	176
Figura 15 - Plano de aula da oficina interativa, intitulada Roda-Viva Quilombola “Orixás: Forças Sagradas da Natureza”.....	179
Figura 16 - Apresentação do grupo de dança “As Afrodescendentes” no Dia da Consciência Negra da EMQASSM, interpretando a música “Canto das Três Raças”.....	200
Figura 17 - Apresentação de Maculelê do grupo de dança “As Afrodescendentes” no Dia da Consciência Negra da EMQASSM.....	201
Figura 18 - Apresentação de Coco de Roda do grupo de dança “As Afrodescendentes” no Dia da Consciência Negra da EMQASSM.....	201
Figura 19 - Cartaz “Respeitem meus cabelos, brancos!” localizado no mural do refeitório da EMQASSM.....	243

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos do PPGE/UFPB que possuem alguma aproximação temática com o objeto de estudo desta tese.....	39
Quadro 2 - Perfil pessoal e profissional dos 10 (dez) docentes participantes da pesquisa.....	84
Quadro 3 - Legislações referentes à Educação para as Relações Étnico-Racial e à Educação Escolar Quilombola.....	89
Quadro 4 - Linha do tempo da Educação Popular no Brasil (1960-2010).....	142
Quadro 5 - Mapeamento das Comunidades Quilombolas da Paraíba.....	153
Quadro 6 - Legislação da Educação Escolar Quilombola.....	157
Quadro 7 - As escolas em funcionamento em comunidades quilombolas no ano de 2014...	158
Quadro 8 - Minibiografia das mulheres negras quilombolas participantes da pesquisa.....	163
Quadro 9 - Calendário Escolar Quilombola da EMQASSM, 2023.....	175
Quadro 10 - Perfil pessoal dos docentes participantes da pesquisa.....	187
Quadro 11 - Perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa.....	190
Quadro 12 - Minibiografias das Personalidades Negras escolhidas pelos docentes.....	190
Quadro 13 - Cronograma do Curso de Formação Continuada Étnico-Racial e Quilombola na EMQASSM em 2024.....	205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACADE - Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes da Paraíba

ACD - Análise Crítica do Discurso

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

AJUP - Assessoria Jurídica Universitária Popular

ALAS - Associação Latino-americana de Sociologia

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APM - Agente de Pesquisas e Mapeamento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCJ - Centro de Ciências Jurídicas

CE - Centro de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEXPOP - Curso de Extensão Popular

CF - Constituição Federal

CGT - Central Geral dos Trabalhadores

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CPCs - Centros Populares de Cultura

CQP - Comunidade Quilombola de Paratibe

DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

DHs - Direitos Humanos

EDH - Educação em Direitos Humanos

EEQ - Educação Escolar Quilombola

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMQASSM - Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado

EP - Educação Popular

FCP - Fundação Cultural Palmares

FDR - Faculdade de Direito do Recife
FNB - Frente Negra Brasileira
FUNJOPE - Fundação Cultural de João Pessoa
GEPEQ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola
GEPPEJA - Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MIR - Ministério da Igualdade Racial
MNU - Movimento Negro Unificado
MPF - Ministério Público Federal
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena
NEP - Núcleo de Extensão Popular – Flor de Mandacaru
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONGs - Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PBQ - Programa Brasil Quilombola
PFAA - Programa Federal de Ações Afirmativas
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMJP - Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RASEAM - Relatório Anual Socioeconômico da Mulher
SASE - Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDEC-JP - Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa/PB

SEDUC/MT - Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UDR - União Democrática Ruralista

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Delineando os caminhos da pesquisa: o desvelar do tema.....	19
Caminhos de uma doutoranda: aproximações e reflexões sobre o tema da pesquisa no ppge/ufpb.....	30
Contextualização do tema de estudo: com licença para entrar!.....	46

1 MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL: UMA HISTÓRIA DE LUTA E DE RESISTÊNCIA NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

1.1 AS RAÍZES INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMÉRICA LATINA.....	56
1.2 RAZÕES DA INVISIBILIDADE DO POVO NEGRO NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL LATINO-AMERICANA.....	60
1.3 A ESCOLARIZAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL: DESAFIOS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	64
1.3.1 O movimento negro por uma educação intercultural no Brasil.....	69

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CONCEITOS E APLICAÇÕES.....	78
2.1.1 Caracterização e contextualização do campo de pesquisa.....	80
2.1.2 Os sujeitos da pesquisa e os critérios de escolha dos selecionados.....	82
2.1.3 Instrumentos de produção de dados.....	86
2.1.3.1 A pesquisa bibliográfica.....	87
2.1.3.2 A pesquisa documental.....	89
2.1.3.3 A pesquisa de campo.....	92
1º Momento: A entrada no campo da pesquisa e aplicação dos questionários fechado e aberto aos docentes da EMQASSM.....	92
2º Momento: A observação participante.....	93
3º Momento: A realização das entrevistas semiestruturadas com as lideranças e as docentes quilombolas atuantes na EMQASSM.....	95
2.1.4 Procedimentos de análise da pesquisa.....	96

3 EDUCAÇÃO (ESCOLAR) QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO POPULAR: OLHARES CRUZADOS DE UMA PERSPECTIVA AFROCENTRADA NA ESCOLA

3.1 QUILOMBOS NO BRASIL: QUESTÕES CONCEITUAIS, AUTOIDENTIFICAÇÃO E RESSEMANTIZAÇÃO.....	98
3.2 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM DIÁLOGO ENTRE IDENTIDADE, TERRITÓRIO E CULTURA.....	105
3.2.1 Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação quilombola: uma práxis pedagógica da ancestralidade africana.....	108
3.3 AQUILOMBAR-SE: MOVIMENTO QUILOMBOLA NACIONAL NA LUTA POR TERRITÓRIO E POR EDUCAÇÃO.....	119
3.4 PARADIGMA DA AFROCENTRICIDADE: ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	127
3.5 EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: PERIODIZAÇÃO, CONCEPÇÕES E REFUNDAMENTAÇÃO.....	132
3.5.1 Paulo Freire e a educação popular: as categorias <i>freirianas</i> no contexto escolar.....	146

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS TRILHAS DA RESISTÊNCIA E DA CRIATIVIDADE: A ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO

4.1 PANORAMA DAS COMUNIDADES E ESCOLAS QUILOMBOLAS NO CONTEXTO BRASILEIRO E PARAIBANO.....	151
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO.....	161

5 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE DOCENTES EM PROL DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PARATIBE

5.1 OS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PARATIBE.....	186
5.1.1 Megê: <i>“muitos familiares não deixam os filhos sequer pisar no quilombo em dia de atividade”</i>	192
5.1.2 Jackson do Pandeiro: <i>“Não se trata de negar outras culturas, mas de ter um olhar para a cultura local e fortalecê-la”</i>	199
5.1.3 Dandara: <i>“é importante vivermos as diversidades, não podemos trabalhar excluindo”</i>	210
5.1.4 Carolina Maria de Jesus: <i>“a maior parte dos professores não são quilombolas e nem conhecem a educação escolar quilombola”</i>	214
5.1.5 Pai José de Angola: <i>“Acredito que a sistematização seriada dos conteúdos da BNCC alinhada à DCNEEQ seria de suma relevância. A BNCC não teve essa preocupação”</i>	220
5.1.6 Kimberlé Crenshaw: <i>“o desafio maior é o currículo que para ser efetivado precisa ser pensado por todos nós que compomos a escola”</i>	226
5.1.7 Malu: <i>“temos famílias que se referem ao Quilombo como local de macumba”</i>	231
5.1.8 Djamila Ribeiro: <i>“não termos um currículo escolar próprio para ser condutor desse processo educativo”</i>	238
5.1.9 Milton Nascimento: <i>“tem que ser uma coletividade consciente, envolvida e com coragem de tentar novas experiências”</i>	244
5.1.10 Neusa Santos Souza: <i>“que o governo entre em acordo com a comunidade quilombola de construir uma escola realmente que atenda os anseios daquela comunidade, valorizando sua ancestralidade e tradições”</i>	251

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	257
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	261
-------------------------	------------

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS DOCENTES.....	283
APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – LIDERANÇAS E DOCENTES QUILOMBOLAS ENGAJADOS NA EMQASSM.....	284
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTES DA EMQASSM.....	285
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, PB, 1.....	286
ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, PB, 2.....	287
ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA DA EMQASSM.....	288
ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO NEGRA DE PARATIBE.....	289
ANEXO E - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	290
ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	294

INTRODUÇÃO

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
(Gonzaguinha, Caminhos do Coração, 1982)

Delineando os caminhos da pesquisa: o desvelar do tema

Uma característica marcante do positivismo científico é a neutralidade. Segundo esse paradigma, a verdade está no objeto de estudo, enquanto ao pesquisador resta apenas descobri-la. Contudo, na prática, a neutralidade é inexistente, um mito, visto que as reflexões e os procedimentos científicos são sempre frutos de escolhas, logo existe a subjetividade do investigador. Conforme Freire (2008, p. 19), os homens que se afirmam “neutros” assumem um compromisso consigo mesmos,

[...] com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’. Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também.

Para além de ser uma pesquisadora, sou um ser histórico, que é e está sendo nas inter-relações em um contexto histórico-social, portanto capaz de agir, de refletir e, conseqüentemente, de comprometer-se com o mundo. Diante disso, a cada página desta tese haverá um pouco de mim, através das cores, da musicalidade, da arte e acima de tudo da não neutralidade frente ao mundo.

Os primeiros passos desta tese não tiveram origem quando ingressei no mundo acadêmico, pois ela vem se construindo ao longo de minha trajetória de vida - desde o berço familiar, a religiosidade e as andanças por várias terras deste país. Sou fruto de uma miscelânea nordestina – pai cearense e mãe pernambucana – aliada às inúmeras transferências de meu pai de um Estado para o outro, o que me proporcionou ser/existir com outros, vivenciar diferentes culturas e assim reconhecer a relevância da *alteridade* em nossa sociedade.

Na concepção de Betto (2014), alteridade significa “ser capaz de apreender o outro na plenitude de sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença”, pois só assim se

pode dialogar com o outro e compreendê-lo, a partir de sua experiência de vida e de sua interioridade. Em suma, quanto menos alteridade nas relações pessoais e sociais, mais existem conflitos. Isso porque haverá uma tendência ao colonialismo, ou seja, de querer ser como o outro ou exigir que ele seja como eu sou, então a vivência da cidadania e o exercício da democracia se tornam inviáveis na ausência do respeito, da amorosidade e da dignidade.

Em 2009, ingressei no curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com o objetivo de facilitar o acesso à justiça e de contribuir com a efetivação dos Direitos Humanos (DHs). Diante disso, decidi ir além dos muros universitários ao me engajar no Núcleo de Extensão Popular (NEP) – Flor de Mandacaru, grupo de extensão integrado ao Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) /UFPB, que realizava Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP), inspirada nas ideias de Paulo Freire, junto aos movimentos sociais, aos sindicatos e à sociedade civil organizada. Nessa época, o grupo atuava junto à comunidade quilombola de Paratibe (CQP), em João Pessoa/PB, em prol da regularização fundiária do seu território.

Em 2010, com intuito de ampliar meus saberes e melhorar a minha práxis¹ junto à CQP, decidi participar do Curso de Extensão Popular (CEXPOP) na UFPB, norteados pelos princípios da Educação Popular *freiriana*², o qual considero um divisor de águas em minha vida. No primeiro encontro, discutiu-se o texto **Pacientes Impacientes: Paulo Freire**, organizado por Ceccim (2007, p. 38), em que se apresenta um breve diálogo entre o educador Paulo Freire e um grupo de camponeses nordestinos antes do Golpe Militar de 1964³.

Ao longo do diálogo, Paulo Freire indagou: “O que é ser camponês?”. Um deles respondeu: “Ah, camponês é não ter nada, é ser explorado”, então Freire retrucou: “Mas o que explica isso tudo?”. O camponês disse: “Ah, é Deus! É Deus que quis que o senhor tivesse e nós não”. Paulo Freire concordou, mas questionou novamente: “Quem aqui é pai?”. Todos levantaram a mão, então ele continuou a pergunta: “Algun de vocês que são pais mandaria um de seus filhos para o Recife com comida, local para morar e estudar e poder ser doutor, enquanto os demais ficariam aqui no corte de cana?”. Houve um silêncio geral, até que um dos camponeses falou: “É não, não é Deus nada, é o patrão”.

¹ Conforme Freire (2008, p. 30), a práxis humana é “a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”.

² Uma educação horizontal e dialógica, em que os saberes do educando sejam respeitados, além de ser fundamentada nos princípios da ética, da solidariedade e da transformação social.

³ Refere-se a um golpe militar deflagrado contra o Governo legalmente constituído de João Goulart, o que culminou no regime militar brasileiro (também conhecido como “Anos de Chumbo”). Esse período foi marcado por repressão, tortura e censura, que se estendeu por 21 anos, até 1985.

Esse trecho do texto mostra que essa visão fatalista e alienada do camponês sobre a realidade ainda hoje se perpetua na sociedade brasileira em decorrência de um processo histórico, político, econômico, social e cultural marcado pela escravidão, exclusão e invisibilidade de povos e de comunidades tradicionais do Brasil, tais como, indígenas, quilombolas, ciganos, camponeses, caiçaras, seringueiros, entre outros. Os homens do povo não se reconhecem como sujeitos da história que fazem e refazem o mundo, pois sempre foram vistos e tratados como simples “coisas”, *massas* manipuláveis pelo jogo eleitoral.

Quando um ex-analfabeto do município de Angicos, pronunciando um discurso para o presidente Goulart [...] declarou que ele não era mais massa e sim povo, fez mais que uma simples frase: afirmou-se a si mesmo, consciente de uma opção. Havia escolhido a participação na decisão, que só o povo possui, e havia renunciado à dimensão emocional das massas. Havia se politizado (Freire, 1979, p. 26).

Conforme Cabral (1974), a liberdade definitiva de uma nação não ocorre com a sua independência política e o seu crescimento econômico, pois ela só é plena quando os povos das nações pós-coloniais se libertam das racionalidades dos colonizadores. A partir disso, percebe-se a necessidade de uma educação que não se resume ao domínio da escrita, da leitura e do cálculo matemático, mas que também desenvolva a capacidade de análise crítica da realidade. Só assim é possível libertar e descolonizar⁴ as mentes dos traumas coloniais.

Beauvoir (1963, p. 34) afirma que os opressores buscam “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”. Sendo assim, é preciso superar a educação bancária que não contribui com a reflexão crítica, a conscientização e a humanização, pois anula ou minimiza o poder criador dos educandos, estimulando a sua não criticidade, o que satisfaz os interesses dos opressores. Na educação bancária, o educando é visto como uma “lata” vazia, em que o professor – ser superior que ensina a ignorantes – “deposita” os seus conhecimentos. Portanto, ela é vertical, passiva e desumanizante (Freire, 2008). Esse processo educativo antidialógico ainda hoje predomina na maioria das escolas brasileiras.

Após as reflexões que tive durante o CEXPOP, decidi seguir novos rumos ao me enveredar para a área da Educação em Direitos Humanos (EDH) junto às crianças quilombolas da CQP. Em 2010, iniciei uma oficina educativa, chamada “Cidadão! Borandá”,

⁴ O termo “descolonizar” foi utilizado por Amílcar Cabral (líder da independência de Cabo Verde e Guiné-Bissau) em 1974 para indicar que nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, liberta-se de seu colonizador sem também superar o processo de assimilação cultural imposto pelo regime colonial. Portanto, faz-se necessária a denominada “reafricanização dos espíritos”. No final dos anos de 1990, surge o termo “decolonizar” alçado pelo grupo Modernidade/Colonialidade, coletivo formado por intelectuais latino-americanos renomados, a exemplo de Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, entre outros.

junto à associação comunitária de Paratibe, que foi financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e pela Fundação Cultural de João Pessoa (FUNJOPE) de 2010 a 2012. Na Figura 1, abaixo, observa-se uma fotografia, em que estou com as crianças da CQP realizando uma atividade lúdica em direitos humanos por meio dessa oficina.

Figura 1 – EDH com as crianças quilombolas de Paratibe



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2011).

A EDH é uma educação permanente, continuada e global voltada para “a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (Benevides, 2003, p. 309). Em 2006, foi publicada a versão definitiva do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), política pública que visa uma cultura de direitos humanos baseada na cidadania, na democracia e na justiça social. O PNEDH possui cinco eixos de atuação, tais como: 1) Educação Básica; 2) Educação Superior; 3) Educação Não-Formal; 4) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; e 5) Educação e Mídia (Brasil, 2007).

A partir disso, a oficina educativa “Cidadão! Borandá” opta por atuar com base no eixo Educação Não-Formal em Direitos Humanos, orientada pelos princípios da autonomia, dialogicidade, sensibilização, conscientização crítica, emancipação, defendidos por Paulo Freire. Durante as vivências educativas, diversos temas em DHs, tais como, os direitos da criança e do adolescente, relações étnico-raciais e de gênero, direitos culturais, sustentabilidade ambiental, entre outros, eram desenvolvidos com as crianças de forma lúdica

e interativa, através da exibição de filmes, contação de histórias, roda de diálogos, dinâmica de grupo, confecção de cartazes, entre outras metodologias alternativas.

No final de 2011, senti a necessidade de expandir essa oficina educativa para além da CQP, ou seja, torná-la itinerante nos bairros de João Pessoa/ PB, para que mais crianças pudessem compreender e vivenciar uma cultura de direitos humanos e de cidadania. De 2012 a 2015, estive com a oficina educativa “Cidadão! Borandá” na comunidade de pescadores da praia da Penha, na comunidade Tito Silva do bairro de Miramar, na escola Radegundis Feitosa Nunes e na Organização Não Governamental (ONG) Epopeia, ambas do bairro do José Américo. A Figura 2, abaixo, mostra eu e as crianças da comunidade de pescadores da praia da Penha em uma aula de campo sobre a poluição do Rio do Cabelo através da oficina educativa “Cidadão! Borandá”.

Figura 2 – EDH com as crianças da praia da Penha

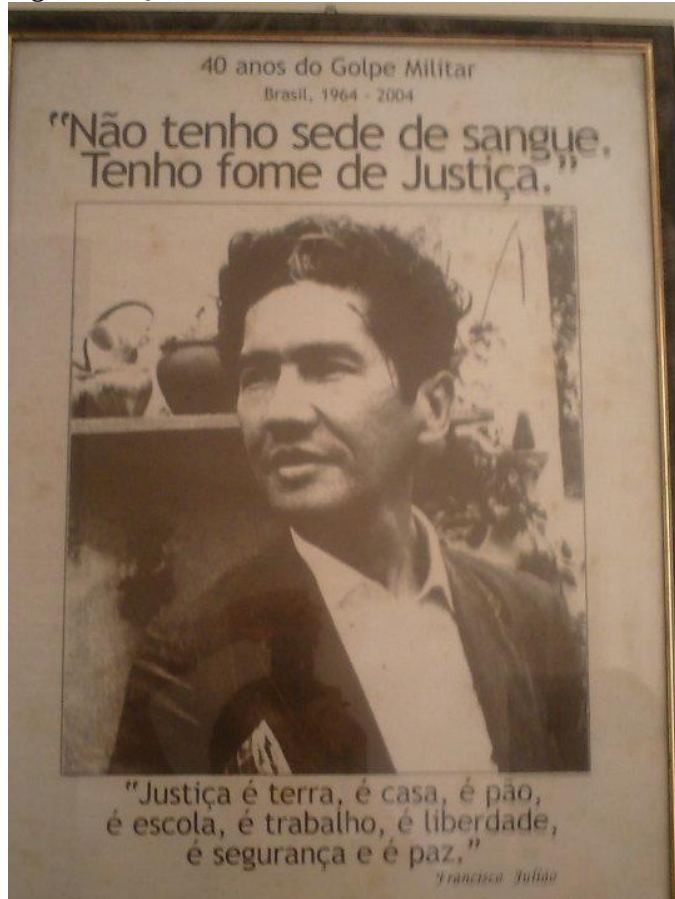


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2012).

Hoje, mais madura, não posso romantizar essa trajetória, pois nela não existiram só flores. Apareceram muitas pedras ao longo do percurso. Contudo, conforme Rosa (1986, p. 114), “a vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. Muitas vezes, pensei em desistir, mas sempre eu me questionava: o que me fez começar? A utopia de um mundo mais justo, bom e belo. Conforme Galeano (1993, p. 230), “a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Outro momento que me fez refletir sobre o motivo de eu ter ingressado na luta pela efetivação dos DHs foi quando me deparei em 2011 com um quadro do advogado, político, escritor - Francisco Julião Arruda de Paula - defensor das Ligas Camponesas, na entrada da Faculdade de Direito do Recife da Universidade Federal de Pernambuco (FDR/UFPE) (Figura 3).

Figura 3 – Quadro de Francisco Julião na entrada da FDR/UFPE



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2011).

Isso porque lembrei de minhas férias escolares na casa de meus avós maternos em Macujê, um lugarejo da zona da mata pernambucana, onde a fonte de renda da maioria dos moradores era oriunda do corte de cana-de-açúcar. Nesse lugarejo, eu e meus dois irmãos – Ítalo e Rodolfo – vivenciamos a magia, a criatividade e a plenitude de nossa infância e criamos laços eternos de amizade. Contudo, conheci a realidade de algumas crianças que não faziam parte de nosso círculo de amizade e que chegavam à janela para assistir aos desenhos da TV por alguns instantes. Elas foram tornadas mudas, pálidas e tristes. Certo dia, perguntei à minha avó: “por que elas vivem tão sujas, coitadas?”, então soube que elas trabalhavam no

corte de cana⁵. A imagem e a frase de Francisco Julião me fizeram voltar para casa, pois me possibilitou um (re)encontro com minhas origens e minhas raízes.

No interior da zona da mata pernambucana, eu me sentia em “casa”, pois me reencontrava com os amigos de infância (Mandola, Deléia, Silvinho e Ceci), as danças populares (ciranda, frevo e maracatu), a culinária rural (galinha de cabidela, angú salgado, cozido, feijão de corda e munguzá da minha avó materna) e a literatura nordestina (Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, José Lins do Rego, Ariano Suassuna). Nas férias escolares, eu me entretia também na biblioteca de Macujê, pois meu primo Gilberto (Giba) era o responsável pelo local. As obras de José Lins do Rego⁶ me proporcionaram um despertar em relação à questão agrária nordestina e às desigualdades das vivências infantis diante da exploração do trabalho no corte de cana. Em suma, em Macujê, eu me sentia em “casa”, porque eu me identificava e sentia pertencente com o/ ao lugarejo, enquanto que nos centros urbanos (Recife, Natal, João Pessoa), cidades onde morei com meus pais e meus irmãos, eu me sentia solitária, um “peixe fora d’água” e aprisionada.

Ao longo de minha caminhada junto às comunidades populares, orientada pela Educação Popular na concepção de Paulo Freire, tive um apoio especial de minha primeira amiga, minha estaca de sabiá, uma pernambucana arretada, professora da educação infantil – Yêda Marinho Chaves Cunha – minha mãe (Figura 4). Ela me auxiliava com as caronas aos eventos acadêmicos e às comunidades populares, com os lanches e com as organizações das festinhas para as crianças. Além disso, minha mãe sempre trazia palavras de incentivo, que fizeram toda a diferença para eu chegar até aqui. Quando eu estava desanimada, ela olhava para mim e dizia: “você é feita de minha fibra. Lembra do frevo de Capiba?”. Nesse momento, eu sorria e cantava com ela o refrão: “nós somos madeira de lei que cupim não róí!”.

⁵ Segundo IBGE (2019), mais de 700 mil crianças trabalham em carvoarias e no corte de cana no Brasil.

⁶ Li as seguintes obras de José Lins do Rego: *Menino de Engenho*, *Doidinho*, *Histórias da Velha Totônia* e *O Moleque Ricardo*.

Figura 4 – Eu e minha mãe (Yêda) no XXVIII Congresso ALAS na UFPE



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2011).

A partir dessas experiências, surgiu o trabalho de conclusão de curso (2014), que refletiu sobre a contribuição da Educação (Popular) em DHs para o fortalecimento da identidade e da luta pela regularização das terras quilombolas, a fim de promover uma melhoria nas condições de vida e uma reparação das injustiças históricas cometidas contra o povo negro brasileiro. Depois, surgiu o artigo da especialização (2016), que identificou a implementação da Lei N 10.639/2003 - que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” no currículo oficial - nas escolas públicas da Rede Municipal de João Pessoa-PB, a partir da luta do Movimento Negro no Brasil e na Paraíba.

Ainda como desdobramento dessa inserção, surgiu a dissertação de mestrado em Direitos Humanos (2017), que abordou a construção da educação para as relações étnico-

raciais – estabelecida na Lei Nº 10.639/2003 - no projeto político pedagógico (PPP) e no cotidiano da Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EMQASSM), localizada nas proximidades do território da CQP na zona sul de João Pessoa-PB.

Durante a pesquisa do mestrado, a partir de março de 2016, participei na condição de ouvinte do curso de formação continuada na área da educação étnico-racial “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas em Sala de Aula” voltado para os docentes da EMQASSM com intuito de me aproximar ainda mais da comunidade escolar de Paratibe e de coletar dados que contribuíssem com a pesquisa. Esse curso fora um projeto de extensão desenvolvido pelo prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas do campus de Guarabira da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa/PB (SEDEC-JP).

No primeiro dia do curso, antes da mesa de debate, o Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas desenvolveu uma dinâmica, através de uma roda com todos os participantes, em que ele oferecia a cada presente pipoca em um alguidar em referência ao orixá Omolú para desejar saúde e dar boas-vindas aos docentes. Contudo, alguns deles se negaram a pegar a pipoca, enquanto outros foram mais radicais ao colocarem as mãos atrás das costas e moverem a cabeça em sentido de negação.

Diante daquela realidade de racismo religioso na escola, o professor Waldeci Chagas utilizou um dos elementos da Educação Popular – a problematização - que implica em

[...] um debruçar crítico, ativo, questionador, curioso e desvelado daquilo (processos, contextos, situações) que está incomodando, oprimindo, gerando problemas, inquietações, desentendimentos e obstáculos para que as pessoas e grupos vivenciem plenamente o *ser mais*. O olhar atento e curioso sobre tais questões e seus determinantes e condicionantes é, concretamente, o ponto de partida do processo educativo em um olhar popular. [...] para, paulatina e conjuntamente com os sujeitos envolvidos, ir olhando que métodos viáveis podemos edificar, ou seja, que novos horizontes podemos construir para o enfrentamento desses problemas (Cruz, 2018, p. 161).

A problematização só tem sentido quando coletiva, então ele diante de todos indagou: “Alguns de vocês se recusaram a pegar uma simples pipoca feita aqui mesmo na escola, só porque lhes expliquei que esta pipoca em um alguidar fazia referência a um Orixá, que dirá o que vocês fazem em sala de aula?” (Costa, 2016, p. 97). Ao final da aula, procurei o professor Waldeci Chagas e expliquei que estava realizando uma pesquisa sobre a construção de uma educação para as relações étnico-raciais no currículo da EMQASSM, então ele prontamente disse que me auxiliaria no que fosse preciso, desde então nos tornamos verdadeiros amigos.

Em 2017, assim que concluí o mestrado, distribuí meu currículo em 14 (quatorze) faculdades particulares em João Pessoa, Patos e Recife. Além disso, participei da Seleção 2018 – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) /UFPB para o doutorado, mas não obtive êxito em nenhum dos meus dois intentos. Na época, fiquei muito triste até chorei, já que meu sonho - desde o segundo período da graduação em Direito - é ser professora universitária. Contudo, reconheci minha queda e não desanimei, como diz na música de Noite Ilustrada, “levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima”⁷.

Isso me remete a uma reflexão do educador Alves (2002), em que ele diferencia otimismo de esperança. O primeiro é quando, sendo primavera do lado de fora, nasce a flor do lado de dentro. Esperança é quando, sendo inverno do lado de fora, apesar dele brilha o Sol do lado de dentro. Em meio ao inverno, descobri dentro de mim um verão invencível. A esperança a qual defendo e procuro praticar não é a “espera vã”, mas sim a do verbo “esperançar”, segundo Freire (1997), ou seja, de ir atrás, não desistir, reagir àquilo que parece não ter saída.

Diante disso, participei de várias disciplinas enquanto aluna especial do PPGE/UFPB ao longo de 2018 a 2020, à medida que era reprovada nas seleções para o ingresso no doutorado da UFPB. Contudo, a participação nessas disciplinas me trouxe muitas benesses. Isso porque me mantive sempre inteirada da dinâmica universitária, vivenciei debates enriquecedores sobre o meu objeto de pesquisa e conheci o nobre amigo, Alexandre Soares de Sousa. Portanto, a condição de aluna especial foi uma oportunidade singular à medida que solidificou desvendar o tema da pesquisa e o desejo de ingressar no doutorado.

Nesse período, trabalhei como servidora pública do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de natureza temporária, exercendo a função de Agente de Pesquisas e Mapeamento (APM). Durante o mestrado, fiz a prova para esse concurso e fui chamada para tomar posse no dia 2 de abril de 2018, até então estava desempregada, um dos momentos mais difíceis da minha vida. Agora eu tinha meu “ganha-pão” para poder prosseguir na luta pelo meu sonho de ser professora universitária.

Em 2020, em face da pandemia⁸, passei a trabalhar em *home office*. A angústia diante do caos mundial, a tensão devido às cobranças por metas advindas de minha chefe, a

⁷ NOITE ILUSTRADA. Volta Por Cima. Brasil: Fontana, 1978. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gaFrqlHe4Ro>>. Acesso em 14 de abril de 2022.

⁸ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. Desde então, a pandemia e as ações governamentais foram variadas, com reduções e aumentos no número de casos, medidas como lockdown e também o início da vacinação em algumas localidades.

duplicação das atividades laborais que se desdobravam até os finais de semana, as dores fortes na lombar que me levaram por duas vezes na emergência de um hospital me fizeram refletir sobre a minha condição de trabalhadora.

Lembrei de meus sonhos – enquanto universitária – em lutar por um mundo mais justo, bom e humano. Naquela época, refletir sobre a conjuntura nacional e mundial sob uma perspectiva *freireana* era bem mais fácil, pois eu tinha algo precioso chamado “tempo”. A pandemia me fez despertar sobre a minha realidade trabalhista. Desde o início no IBGE, quando concluía o expediente, meu corpo só pedia cama. O tempo que sobrava eu me dedicava aos estudos para a seleção do doutorado e para um concurso público efetivo.

Refleti também sobre as condições dos demais trabalhadores deste país: “sou uma servidora pública, imagina o que está passando quem trabalha na iniciativa privada? Certamente, deve estar se submetendo a situações degradantes que violam os direitos humanos, a fim de manter seu emprego, já que é o sustento de sua família”.

Conforme Freire (1997), o primeiro passo da opressão é a alienação, depois a *desgentificação*, e por fim, a paralisação. Um trabalhador alienado não consegue enxergar que a sua verdadeira libertação ocorre à medida que se avança o seu processo de engajamento, de reflexão, de atuação e de conscientização com outros indivíduos com quem trabalha. Ele passa a defender uma visão individualista de liberdade, já que não se reconhece enquanto classe trabalhadora.

A *desgentificação* porque o trabalhador não é tratado como um ser humano, mas sim máquina do sistema. A paralisação porque não há utopia, sonho, esperança em um homem ou uma mulher alienado(a) e *desgentificado(a)*, logo a luta fraqueja e titubeia.

Do ponto de vista das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos ‘pragmáticos’, tanto melhor dormirão as classes dominantes. [...] não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (Freire, 1997, p. 92).

Em meio ao caos mundial, eis que surge uma esperança - o Edital relativo à Seleção 2021 para o doutorado do PPGE/UFPB. No dia 19 de janeiro de 2021, fiz minha inscrição. Após as etapas da seleção, no dia 5 de abril de 2021, vejo finalmente o meu nome na lista de aprovados. Confesso que só acreditei quando minha mãe confirmou o resultado. Nesse momento, chorei, pois fui envolvida por sentimentos de alegria, de alívio e de gratidão. Abril iniciou abrindo portas e trazendo boas novas para a minha vida.

Caminhos de uma doutoranda: aproximações e reflexões sobre o tema da pesquisa no PPGE/UFPB

Minha experiência no doutorado do PPGE/UFPB tem início com a aula inaugural “Educação e Direitos Humanos na América Latina”, ministrada pela prof.^a Dra. Ana María Rodino Pierri da Universidade Nacional de La Plata – Argentina, que ocorreu no dia 10 de maio de 2021. Na época, o mundo ainda era assolado pela pandemia de COVID-19, então a aula ocorreu de modo remoto via o canal do *youtube* do CE (Centro de Educação) / UFPB. No Brasil, existia mais um agravante: o Governo negacionista de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Em 2018, a partir da vitória presidencial de Jair Bolsonaro, emergiu no Brasil uma onda negacionista, a qual contraria o conceito *freiriano* de consciência ingênua, que propagou por meio do discurso de ódio, ideias racistas, misóginas, homofóbicas e anti-democráticas. Segundo Freire (1979), a conscientização se baseia na relação consciência-mundo, logo ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, da unidade dinâmica que é o ato *ação-reflexão*. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade. Isso significa que mais capacitados os seres humanos se tornam para serem anunciadores e denunciadores das estruturas (des)humanizantes, já que estão comprometidos com o processo permanente de transformação do mundo. Freire (1979) afirma também que existem duas direções possíveis da chamada “consciência ingênua”. Na primeira, alcança-se o nível de criticidade até chegar ao máximo de consciência possível, enquanto a segunda é a distorção dessa consciência de forma irracional ou fanática.

Durante a pandemia, enquanto as autoridades dos demais países adotavam medidas de restrição à circulação de pessoas em seus territórios, no Brasil, o presidente fez declarações públicas polêmicas, tais como, associou a COVID-19 a uma “gripezinha”, disse que não era “coveiro”, defendeu remédios ineficazes contra a doença e criticou as vacinas contra a COVID-19. Além disso, participou de carreatas que pediam o fim do isolamento social, a intervenção militar e o novo AI-5⁹. Detalhe, Bolsonaro sem máscara de proteção abraçava os manifestantes, que o recebiam sob gritos de “mito!”, contrariando as recomendações da OMS (Organização Mundial da Saúde).

O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na *problematização* de sua posição no

⁹ O Ato Institucional Número Cinco foi o quinto de dezessete grandes decretos emitidos pela ditadura militar nos anos que se seguiram ao golpe de estado de 1964 no Brasil. O AI-5 deu ao presidente o direito de promover inúmeras ações arbitrárias e reforçou a censura e a tortura como práticas da ditadura.

processo. Na *problematização* da realidade nacional e da própria manipulação. [...] A manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem (Freire, 1987, p. 91).

Os defensores do governo de Bolsonaro se encontram em diferentes estratos sociais, desde as elites às camadas populares. Esses adeptos não se reconhecem enquanto sujeitos históricos, ou seja, um ser de relações com outros homens no/ com o mundo capaz de problematizar, comprometer-se e transformar a realidade em seu entorno. Ao contrário, a criticidade, a emancipação, a humanização dos outros parece que os incomoda de tal modo que, quando se sentem contrariados ou sem argumentos em uma simples conversa cotidiana, rotulam - em tom antidialógico e eufórico – os seus indagadores como “comunista” ou “subversivo”, isto é, inimigos potenciais.

Diante dessa realidade, é possível perceber a importância do homem politizado. Freire (1979) afirma que o processo de alfabetização política pode ser uma prática para a “domesticação dos homens” ou uma prática para sua “libertação”. A diferença entre elas é que, na primeira, a prática da conscientização não é possível em absoluto, logo é uma ação desumanizante; enquanto, na segunda, o processo é, em si mesmo, conscientização, portanto é um esforço de humanização.

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987, p. 43).

Em face da crise civilizatória brasileira, surgem as seguintes indagações: como o Governo Bolsonaro chegou ao poder? Por golpes? Pelo voto da elite brasileira? Pela manipulação midiática? Pelo discurso fascista/alienador de Bolsonaro? Aqui se defende que a resposta chave é o descaso com a educação para a cidadania. Essa educação não se resume ao ensino das Ciências Naturais e Sociais no ambiente escolar e universitário. Ela é um processo lento, gradual, histórico e coletivo de construção e de difusão de uma cultura democrática em toda sociedade brasileira.

Conforme Benevides (1996, p. 228), a educação para a democracia não se refere a uma simples instrução cívica ou formação política geral nem se fará por imposição, “até mesmo porque um dos valores fundamentais da democracia é a liberdade individual, que não pode ser sacrificada em nome de qualquer ideologia, mesmo que esta apareça sob os tons de uma ideologia redentora e nacional”. Diante disso, Azevedo (1964, p. 274) afirmava que a educação para a democracia nunca deveria ser de dominação, mas sim de direção, por isso o

propósito seria a formação de cidadãos participantes e não “partidários”, para que não houvesse o perigo da ascensão de regimes totalitários ao poder, a exemplo dos regimes fascistas, nazistas e stalinistas.

Quanto à concepção clássica, Aristóteles (1985) no capítulo I de sua obra **A Política** qualifica o homem enquanto ser político por natureza. O homem – ao contrário da árvore e de um cão – é um ser relacional em constante construção e (re)construção com outros homens no âmbito familiar, religioso, educacional, profissional etc. Portanto, cada ser humano tem a sua história de vida, a sua ideologia, a sua consciência política. Nesse sentido,

A expansão da democracia atualmente consiste na passagem da democracia da esfera política para a esfera social, onde cada indivíduo é considerado não somente cidadão, mas também pai ou filho, empregado ou empregador, professor ou aluno, etc. Assim, a democracia não se refere só à ordem do poder público do Estado, mas deve existir em todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Começa na relação interindividual, passa pela família, a escola e culmina no Estado. Uma sociedade democrática é aquela que vai conseguindo democratizar todas as suas instituições e práticas (Bobbio, 2002, p. 63).

De acordo com o filósofo político Bobbio (2002), o processo de educação para a cidadania requer tempo e atenção, pois se inicia nas relações interindividuais, ou seja, passa pela família até chegar ao Estado. O Governo do PT (Partido dos Trabalhadores) em seus 13 (treze) anos poderia ter priorizado mais a construção de uma educação para a cidadania na Educação Básica, no Ensino Superior, na Educação não-formal, na Segurança Pública e na Mídia, pois a conscientização ocasiona a inserção crítica na história, de forma que os homens se reconhecem como sujeitos que fazem e refazem o mundo. Evidente que essa responsabilidade não é só do Estado, pois requer um engajamento coletivo e um compromisso social de todo cidadão.

Portanto, toda a gente tem que assumir a sua contraparte, a começar pela família. A família tem que se responsabilizar pela educação de seus filhos. E a localidade onde está inserida a família, os meios de comunicação social... Nós nos educamos, a educação é feita, nós recebemos as informações pelo bombardear dos nossos sentidos. A educação entra por aquilo que nós vemos, pelos nossos olhos, pelos órgãos dos sentidos, que têm que estar sempre bombardeados por coisas positivas. Agora, se vamos esperar só por aquelas duas ou três horas de escola, não chegamos lá. Se vamos esperar só por sentar diante da televisão e ver alguns programas, não vamos chegar lá. Nós sabemos que, realmente, quase toda gente tem mais ou menos a consciência do que se deve fazer. Agora, o que há é a necessidade de toda a gente assumir. É uma questão de conduta, de atitude (Freire; Guimarães, 2011, p. 96).

Nesse contexto, é importante que se esteja atento aos caminhos e às respostas para as seguintes indagações: Qual educação para cidadania queremos fazer? Quem são os sujeitos e

quais os objetivos dessa educação? No Brasil, durante a quarentena em 2020, manifestantes em atos pró-Bolsonaro sob o *slogan* presidencial “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” saem às ruas em defesa do fim do isolamento social, da família, dos valores cristãos, da intervenção militar e do AI-5. Qualquer semelhança com a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” que construiu um discurso legitimador do golpe militar de 1964 não é mera coincidência. Como ser ao mesmo tempo cristão e defensor de tortura? Esqueceram da tortura, a qual Vladimir Herzog, Nilda Cunha, Stuart Angel, Frei Tito e tantos outros foram submetidos nos porões da ditadura? Isso só revela as contradições e os enganos do *slogan* do ex-presidente Bolsonaro.

À medida que os grupos percebem na discussão o que há de enganoso na propaganda – por exemplo, uma marca de cigarros, fumados por uma bela moça de biquíni, sorridente e feliz, e que com seu sorriso, sua beleza e seu biquíni nada tem a ver com os cigarros –, descobrem na primeira fase a diferença entre educação e propaganda. Preparam-se assim para perceber os mesmos enganos na propaganda ideológica ou política, no uso de ‘slogans’ (Freire, 1979, p. 27).

Outro agravante do Governo Bolsonaro foi o descaso, o retrocesso e o desmonte relativo às políticas públicas sociais, em especial na área de educação, pois a base da pauta política era a defesa da privatização e o ataque ao conhecimento crítico construído nas instituições educacionais. Nesse período, ganham força o movimento “Escola sem Partido”, o projeto da educação domiciliar (ou *homeschooling*), a ideia do empreendedorismo juvenil no Ensino Superior e a adjetivação de “energúmeno” para o educador Paulo Freire.

Emerge também um discurso de ódio proferido contra as universidades públicas, alegando que essas instituições são palco de “balbúrdia” estudantil e de produções científicas “esdrúxulas”. Segundo a filósofa Chauí (2021), o ódio na verdade é ao pensamento, pois esse questiona o senso-comum e tem força transformadora da sociedade. Na realidade, as universidades públicas brasileiras são espaços de formação, reflexão crítica e criação, o que proporciona o nascimento e o desenvolvimento da pesquisa científica. Esse fato desencadeia o discurso de ódio contra elas.

Em face desse cenário de intolerância política no Brasil, não é estranho o surgimento de um *hater*¹⁰ em plena *live* da aula inaugural do doutorado do PPGE/UFPB, intitulada “Educação e Direitos Humanos na América Latina”, ministrada pela prof.^a Dra. Ana María Rodino. Durante a *live*, o *hater* começa a publicar no *chat* mensagens ofensivas, discriminatórias e violentas contra os militantes dos Direitos Humanos e os apoiadores de

¹⁰ Termo inglês que significa “odador”, ou seja, pessoa que profere discurso de ódio nas redes sociais.

Lula. Até então, eu não havia vivenciado algo semelhante, logo não tive de imediato qualquer reação. Contudo, um dos presentes publicou no *chat* a música “Prelúdio”: “sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade” (Seixas, 1974). A partir disso, os demais participantes começaram a se pronunciar no *chat*, o que inibiu o *hater* e fez com que ele parasse as agressões escritas.

Quando trago o governo Bolsonaro (2019–2022) para o debate crítico, minha intenção não é dar visibilidade aos atos antidemocráticos desse governo, mas sim realizar uma “Educação para o Nunca Mais”, um dos pilares da EDH, que se fundamenta nos campos da memória e da verdade. Daqui a alguns anos, não existirão testemunhas como eu de um Governo que ameaçou a democracia brasileira. Por isso é importante um registro, para que fatos históricos semelhantes jamais se repitam no Brasil.

Na seleção do doutorado do PPGE/UFPB, submeti meu projeto na linha de pesquisa de “Educação Popular” basicamente por dois motivos: 1) a grade curricular apresenta uma abordagem a partir do olhar dos “de baixo”, através da luta dos movimentos sociais, da garantia dos direitos humanos e do exercício da cidadania; 2) a pesquisa tece um diálogo entre a Educação (Escolar) Quilombola¹¹ e a Educação Popular, a fim de repensar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e assim construir um Plano de Ação que potencialize a efetivação da Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Vivenciei o primeiro ano do doutorado¹² em um período pandêmico, o que não foi nada confortável nem instigante. Isso porque os estudantes enfrentaram o desafiante manuseio dos recursos digitais, o barulho dos familiares e da vizinhança durante as aulas e a falta de uma interação mais viva e calorosa entre os participantes da turma. Tenho que reconhecer que a dedicação, a criatividade e a compreensão dos professores do PPGE/UFPB foram cruciais para eu prosseguir em meus estudos do doutorado.

Ao longo do doutorado, o meu encontro com o objeto de pesquisa de minha tese se deu de modo gradual e lento. No semestre de 2021.2, no PPGE/UFPB, cursei a disciplina “Seminário em Educação Popular”, ministrada pelos professores Dra. Aline Maria Batista Machado e Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz. A partir do trabalho final desse componente curricular, resolvi analisar na minha tese a presença das principais categorias *freirianas*, tais

¹¹ Coloca-se o termo “escolar” entre parênteses para não ter que incluir “educação quilombola”. O foco deste estudo é a educação escolar quilombola, porém ela não pode ser construída sem a educação quilombola, que é constituída dos saberes e dos fazeres das comunidades quilombolas.

¹² Balanço dos números da pandemia e da vacinação no Brasil indica que 2021 foi o ano mais letal da pandemia no país (Fonte: Consórcio G1, O Globo, O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e UOL com dados das secretarias estaduais de saúde).

como, historicidade, cultura popular, dialogicidade, criticidade, autonomia, interculturalidade, humanização, participação e emancipação, no contexto escolar quilombola de Paratibe.

Na continuidade do processo de desvendamento do tema da pesquisa, participei via *online* nos dias 9 a 11 de novembro de 2021 do III Encontro de Educação Escolar Quilombola, promovido pelo GEPEQ (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola), da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso). Nesse encontro, eu e o professor Dr. Waldecir Ferreira Chagas submetemos o resumo expandido, intitulado “Do quilombo à escola: diálogos de saberes e de fazeres na educação escolar quilombola”, que foi publicado nos Anais do Encontro de Educação Escolar Quilombola (2019-2021), v 1, n 1, ISSN 2764-5894, GEPEQ, UFMT.

No dia 28 de setembro de 2022, realizei uma visita à exposição afro-indígena que estava ocorrendo na quadra esportiva da EMQASSM. Dentre as obras artísticas criadas pelos docentes e pelos estudantes da EMQASSM, uma mandala com os valores civilizatórios afro-brasileiros, mapeados pela intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade, chamou minha atenção, pois percebi que existe um diálogo entre esses valores e as categorias *freirianas* (Figura 5), tendo em vista que o *estar junto com* os movimentos sociais negro e quilombola torna possível o encontro dos caminhos necessários para a construção e a implantação de uma educação escolar quilombola no Brasil.

Figura 5 – Mandala “Valores Civilizatórios Afro-brasileiros” da exposição afro-indígena da EMQASSM



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

No dia 26 de setembro de 2023, os professores Dr. Waldeci Ferreira Chagas (UEPB) e Dr. Roberto dos Santos Lacerda (UFS) presentes na banca de qualificação de minha tese sugeriram como proposta epistemológica o paradigma da afrocentricidade para a análise dos dados coletados no contexto da educação escolar quilombola em Paratibe.

No mesmo ano, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEEJA), coordenado pelo professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, onde as teses de dois integrantes¹³ do GEPPEEJA contribuíram com a fundamentação teórica de minha tese, através dos seguintes estudiosos afrocentrados: Asante (2009, 2011, 2014), Finch III (2009), Mazama (2009), Nascimento (2009), Noguera (2010), Karenga (2003, 2009), Rabaka (2009), entre outros. A partir disso, eu juntamente com os professores Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva e Dr. Waldeci Ferreira Chagas submetemos o resumo expandido, intitulado “A interface entre os valores civilizatórios afro-brasileiros e as categorias de Paulo Freire no contexto da educação escolar quilombola”, no Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado nos dias 4 e 5 de abril de 2024 no CE/PPGE/UFPB.

No semestre de 2024.1, no PPGE/UFPB, cursei a disciplina optativa “Relações Raciais e o Movimento Negro Educador no Brasil”, ministrada pelo professor Dr. Diego dos Santos Reis, onde conheci detalhes sobre a história do movimento negro brasileiro, além de ter acesso a uma *episteme* negra representada pela “Pretagogia” (Petit, 2015), “Pedagogia da Ancestralidade” (Oliveira, 2001) e “Pedagogia Nagô” (Machado, 2019). No dia 25 de agosto de 2024, o artigo, intitulado “Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil”, produzido por mim juntamente com os professores Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva e Dr. Waldeci Ferreira Chagas, foi publicado na Revista Cocar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (UEPA).

Após essa apresentação de meu encontro com o objeto de pesquisa de minha tese, é importante destacar o estado da arte (ou estado de conhecimento) que realizamos a partir do levantamento no *site* da Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações do PPGE/UFPB, que representa uma contribuição para os avanços das pesquisas nas áreas da educação popular e das questões étnico-raciais, repercutindo nos currículos escolares e universitários em prol de uma educação antirracista, intercultural e democrática.

¹³ Dra. Karina Maria de Souza Soares, cuja tese é intitulada **A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista** (2020); e Dr. Ronnie Wesley Sinésio Moura, cuja tese é intitulada **Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais numa escola quilombola da rede municipal de João Pessoa, PB: experiências de professores/as da Educação de Jovens e Adultos** (2023).

O estado da arte (ou estado do conhecimento) é uma pesquisa definida como de caráter bibliográfico, em que o investigador realiza o mapeamento e a análise das produções acadêmicas referentes ao assunto abordado na tese com o intuito de verificar “o que foi feito, por que e em que dimensões ou profundidade foi abordado o problema que se pretende estudar” por outros investigadores (Richardson, 2012, p. 301). Essa etapa valoriza os estudos já feitos, fortalece a credibilidade da pesquisa que será desenvolvida e favorece o avanço das investigações sobre o tema.

Diante disso, resolvemos realizar o levantamento e a análise das dissertações e teses produzidas pelo PPGE/UFPB no período 1985 até 2023, que tratam sobre as relações étnico-raciais, com foco na população negra, no sistema educacional brasileiro. Buscamos verificar a visibilidade do negro nas produções acadêmicas de um programa de pós-graduação em Educação que ao longo de quase 50 (cinquenta) anos de atividade sempre manteve em destaque a Educação Popular, seja enquanto área de concentração ou linha de pesquisa.

Certamente, esse posicionamento é vanguardista, pois abre espaço para o campo da pesquisa em Educação Popular e para o diálogo com sujeitos singulares, coletivos, “comunitários”, em suma, gente do povo. Contudo, a partir de um olhar crítico sobre o panorama das produções acadêmicas no PPGE/UFPB relativas ao tema “a questão étnico-racial no contexto educacional”, questionamos: em que medida o PPGE/UFPB, um programa de pós-graduação que desde a sua constituição apresenta uma vertente na Educação Popular, visibiliza a discussão ou a crítica sobre o negro na educação?

Com base em Ruiz (1978), no primeiro momento, realizamos uma observação das listas de trabalhos concluídos e disponibilizados no *site* da Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações do PPGE/UFPB, existentes no ano de 1985 até 2023. O critério de seleção das produções científicas foi a presença de conteúdos que remetiam ao tema da questão étnico-racial no contexto educacional, especificamente da população negra, nos títulos, resumos, palavras-chave e índices dos trabalhos. Ao final, foram levantados ao todo 46 trabalhos, dentre 21 teses e 25 dissertações.

Em 1998, a dissertação, intitulada **A identidade dos trabalhadores negros na realidade educacional paraibana**, foi a pioneira no PPGE/UFPB a abordar a questão das relações étnico-raciais, especificamente do povo negro, na educação. O enfoque foi a identidade dos trabalhadores negros da educação na rede pública e privada de João Pessoa. No resumo da dissertação, Pimentel (1998) revela o racismo acadêmico ao afirmar que:

[...] as temáticas de estudo sobre as identidades negras têm sido motivo de rejeição ou de restrição pelos programas de Pós-Graduação em Educação,

sob diversas alegações científicas, em particular na Região Nordeste. Dadas as restrições, a temática ganha um caráter de inicial ou nova (Pimentel, 1998).

No âmbito da educação formal, a partir da análise dos 46 trabalhos do PPGE/UFPB sobre o negro na educação, foram identificadas 21 dissertações e 13 teses, enquanto no campo da educação não formal foram constatadas 4 dissertações e 7 teses. Apenas 1 tese, intitulada **O samba na escola e a escola no samba: configurações de uma educação integral popular**, em 2017, desenvolveu um diálogo entre educação formal e a não formal.

No campo da educação formal, foram verificadas 4 dissertações e 1 tese, em que o tema do negro na educação foi abordado sob a perspectiva de uma educação inclusiva com foco no direito à diversidade, incluindo as pautas de outros movimentos sociais, tais como, mulheres, indígenas, LGBTQs, crianças e adolescentes, entre outros. Na educação inclusiva, o foco não é a educação para as relações étnico-raciais, então pensamos que enfraquece a construção de uma escola antirracista. Isso porque justifica a ideia de “consciência humana”, o que disfarça o racismo e reforça o mito da democracia racial no Brasil.

Outra constatação foi de que o debate do negro na Universidade se resume praticamente à Lei de Cotas Raciais, pois das 9 produções acadêmicas do PPGE/UFPB, que abordam o negro e a Universidade, 4 tratam dessa lei. Além disso, a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), no mesmo ano de sua implementação, foi tema de uma produção do mestrado, intitulada **Do debate à implementação: a versão não oficial da adoção das cotas raciais na UFPB**, na linha de políticas educacionais no PPGE/UFPB. Ao contrário da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas, que foi citada pela primeira vez em 2006 por uma dissertação, intitulada **Conhecimento científico e o saber popular sobre os moluscos nos terreiros de Candomblé de Recife e Olinda, estado de Pernambuco**, na linha de educação popular, porém só veio a ser discutida em 2009 na produção do mestrado, intitulada **A formação continuada na construção da identidade docente: o curso Educação Africanidades Brasil**, na linha de estudos culturais e tecnologias da informação e comunicação do PPGE/UFPB.

A partir do levantamento e da análise das dissertações e das teses (1985-2023) do PPGE/UFPB, constatamos que praticamente não existem discussões sobre a construção de um currículo antirracista na Universidade. Identificamos o debate sobre esse tema em apenas 2 teses do PPGE/UFPB: 1) na linha de políticas educacionais, em 2022, a tese intitulada **os diálogos interculturais e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: da**

obrigatoriedade a sua implementação nos cursos de licenciatura da UFPB; e 2) na linha de processos de ensino-aprendizagem, em 2023, a tese intitulada **sankofa: saberes e práticas de professores pedagogos para a educação das relações étnico-raciais em cursos de licenciatura em química do IFRN**. Essa discussão é essencial para a formação inicial de docentes nos cursos de magistério ou de licenciatura, pois a inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo universitário possibilita aos futuros professores introduzirem a questão étnico-racial em suas práticas pedagógicas no contexto escolar.

No campo dos movimentos sociais, a questão do negro na educação foi interseccionada com o tema dos povos de terreiros em 1 dissertação, das comunidades quilombolas em 6 dissertações e 3 teses, das mulheres quilombolas em 1 tese, da comunidade LGBT em 1 dissertação e da EJA no âmbito de uma escola quilombola em 1 tese. Ao longo de quase 50 anos de existência do PPGE/UFPB, que desde a sua origem teve como foco a Educação Popular, é notável que 46 produções acadêmicas relativas ao tema do negro na educação é uma quantia pequena. Contudo, dentre essas produções, trouxemos como destaque 12 trabalhos que se aproximam do tema desta tese, através dos seguintes descritores contidos nos títulos, nos resumos, nas palavras-chave ou no próprio conteúdo de seus textos: 1) Educação Popular; 2) Paulo Freire; 3) Cultura; 4) Identidade; 5) Comunidade Quilombola; 6) Afrocentricidade; 7) Lei n 10.639/2003; 8) Currículo; 9) Relações Étnico-Raciais; 10) Formação Inicial e Continuada; 11) Práticas Pedagógicas. Essas produções acadêmicas foram sistematizadas no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Trabalhos do PPGE/UFPB que possuem alguma aproximação temática com o objeto de estudo desta tese

Nº	Ano	Tipo	Linha de Pesquisa	Título
1	2009	Mestrado	Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação	A formação continuada na construção da identidade docente: o curso Educação Africanidades Brasil
2	2014	Mestrado	Educação Popular	Coco de roda novo quilombo: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB

3	2015	Mestrado	Educação Popular	Educação do campo e participação: análise da produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de Pedagogia do Campo/UFPB
4	2016	Mestrado	Políticas Educacionais	Relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos projetos político pedagógicos: desafios
5	2019	Doutorado	Políticas Educacionais	Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa
6	2019	Doutorado	Políticas Educacionais	Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais
7	2020	Mestrado	Políticas Educacionais	A educação escolar quilombola na mesorregião do litoral sul do estado da Paraíba: um estudo da sua trajetória a partir do Ciclo de Políticas (CP)
8	2022	Mestrado	Estudos Culturais	Crianças quilombolas em um cineclube escolar: participação e protagonismo
9	2022	Doutorado	Políticas Educacionais	Os diálogos interculturais e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: da obrigatoriedade a sua implementação nos cursos de licenciatura da UFPB
10	2023	Doutorado	Educação Popular	Memórias do antigo coco de roda: dos processos de resistência no município de Conde-PB às relações com a educação popular

11	2023	Doutorado	Processos de Ensino-Aprendizagem	Sankofa: saberes e práticas de professores pedagogos para a educação das relações étnico-raciais em cursos de licenciatura em química do IFRN
12	2023	Doutorado	Processos de Ensino-Aprendizagem	Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais numa escola quilombola da rede municipal de João Pessoa, PB

Fonte: Elaborado pela autora em maio de 2024.

Após a seleção das teses e das dissertações do PPGE/UFPB apresentadas no quadro acima, excluimos 4 produções científicas da análise dos conteúdos identificados, pois apesar de trazerem reflexões pertinentes e ricas elas não contribuem diretamente com a proposta desta tese que é o diálogo entre a Educação Popular na perspectiva de Paulo Freire e a Educação Escolar Quilombola a partir de um paradigma afrocentrado. Desse modo, analisamos os trabalhos de Cícero Pedroza da Silva (2014, 2023), Sawana Araújo Lopes (2016, 2022), Maria Fabrícia de Medeiros (2019), Rosilene Silva Santos da Costa (2019), Vilma Helena Malaquias (2020) e Ronnie Wesley Sinésio Moura (2023), em que identificamos após a leitura as aproximações e os distanciamentos com o tema desta tese, além dos avanços que essas pesquisas proporcionam ao tema desta tese.

Cícero Pedroza da Silva (2014), em sua dissertação intitulada **Coco de roda Novo Quilombo: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB**, analisa a contribuição histórica, cultural, social e política do coco de roda “Novo Quilombo” para a construção de práticas educativas na perspectiva *freiriana* no contexto da comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB. Segundo Silva (2014), o coco de roda enquanto expressão da cultura popular reúne as categorias *freirianas* do diálogo, da conscientização, da *práxis* e da participação, as quais fortalecem a identidade quilombola e consequentemente a mobilização dos quilombolas em prol de políticas públicas, a exemplo da educação escolar quilombola, que respeitem as particularidades do povo quilombola. Além disso, Silva (2014) traz uma crítica a ideia de hierarquização étnico-racial global, que reduz o coco de roda a folclore ou a mitos, pois a cultura popular na perspectiva *freiriana* é construtora de teoria ou de conhecimentos populares, que contribuem com a construção de um currículo antirracista, específico e diferenciado nas escolas do próprio território quilombola de Ipiranga.

Cícero Pedroza da Silva (2023), em sua tese intitulada **Memórias do antigo coco de roda: dos processos de resistência no município de Conde-PB às relações com a educação popular**, prossegue a sua investigação sobre a expressão da cultura popular do coco de roda, mas agora amplia o *lócus* de sua pesquisa para o município do Conde (PB), além de focar na categoria *freiriana* da resistência, a partir da obra **Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2005)**, como instrumento para a superação de uma educação domesticadora em prol de uma problematizadora/ libertadora voltada ao município do Conde (PB). Na tese de Silva (2023), chamaram a nossa atenção três cartazes expostos pela mestra Ana do Coco durante a apresentação do coco de roda na comunidade quilombola Ipiranga no Conde (PB) (Figuras 6, 7 e 8), pois nos remeteu à análise crítica do discurso (ACD) de Fairclough (2016).

Figuras 6, 7 e 8 - Cartazes expostos pela mestra Ana do Coco durante a apresentação de coco de roda na comunidade quilombola Ipiranga no Conde (PB)



Fonte: Arquivo de Machado (2023) *apud* Silva (2023).

Do ponto de vista da ACD faircloughiana (2016), os discursos não existem de forma independente, arbitrária e fora de uma realidade política e social, logo os três cartazes acima

exprimem um discurso contrário ao problema social do racismo, que ainda não foi superado na sociedade brasileira. Segundo Silva (2023), o primeiro cartaz *Vidas Negas Importam* expressa um discurso de protesto e de indignação em relação às vidas das pessoas negras, que foram ceifadas pelo racismo estrutural no Brasil. O segundo cartaz, branco com letras vermelhas, fica exposto também no terraço da mestra Ana do Coco, para que seja visto por todos os visitantes que vão ali para dançar o coco de roda, de modo que traz o acolhimento aos visitantes e ao mesmo tempo exige o respeito ao quilombo. O último cartaz *Um dia a tapioca vira* mostra uma visão dialética, em que a vida é cíclica, logo tudo muda de posição. No campo da educação popular e da educação escolar quilombola, esses três cartazes são instrumentos educativos críticos que despertam a conscientização dos sujeitos envolvidos no movimento do coco de roda no município do Conde (PB).

Sawana Araújo Lopes (2016), em sua dissertação intitulada **Relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos projetos político pedagógicos: desafios**, busca compreender como as relações étnico-raciais e o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana estão sendo desenvolvidos pelos docentes das escolas do município de João Pessoa (PB) durante a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos Projetos Educativos. Nesta investigação, Lopes (2016) focou na categoria *freiriana* da dialogicidade, utilizando como referencial teórico a educação libertadora de Paulo Freire (1959, 1967, 1979, 1987, 1991, 1992, 1996) e a sociologia das ausências e das emergências de Boaventura Santos (2010), a fim de promover uma educação antirracista no cotidiano escolar. O *locus* desta pesquisa não foi uma escola quilombola, porém elenca estratégias pedagógicas que contribuem para um currículo escolar antirracista, inclusivo e democrático.

Sawana Araújo Lopes (2022), em sua tese intitulada **Os diálogos interculturais e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: da obrigatoriedade a sua implementação nos cursos de licenciatura da UFPB**, analisa a implementação dos diálogos interculturais e das relações étnico-raciais na formação inicial de docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), utilizando como base epistemológica a pedagogia de Paulo Freire. Nesta tese, Lopes (2022) prossegue seus estudos sobre currículo não mais no contexto da Educação Básica, mas sim no Ensino Superior. Por fim, Lopes (2022) afirma que não basta a temática das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural ser exigida nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UFPB, pois é preciso que os coordenadores e os docentes universitários estejam conscientes da importância da promoção de uma formação inicial antirracista na Educação Superior. Comungamos com esse pensamento também dentro do contexto da Educação Básica, por isso

a relevância de uma formação continuada que possibilite a capacitação dos profissionais da educação sobre as questões das relações étnico-raciais e da interculturalidade.

Maria Fabrícia de Medeiros (2019), em sua tese intitulada **Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa**, afirma que os docentes participantes da pesquisa consideram as formações continuadas ofertadas pela SEDEC-JP cada dia mais mecanizadas, pois não se preocupam com uma formação humana mais reflexiva e crítica, além de apresentarem as seguintes lacunas: 1) ausência de temas pertinentes à formação das crianças, tais como, respeito às diferenças, resolução de conflitos e construção da identidade e da autonomia; 2) ausência de reflexão teórica e de compartilhamento de experiências com outros profissionais da área da educação, inclusive, com os da própria escola. Medeiros (2019) identificou, a partir do discurso das professoras participantes, que elas ainda se sentem inseguras em suas práticas pedagógicas durante a abordagem de determinados temas em sala de aula, a exemplo do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, das relações étnico-raciais e do racismo. Portanto, as formações inicial e continuada interferem consideravelmente nas práticas pedagógicas dos docentes.

Rosilene Silva Santos da Costa (2019), em sua tese intitulada **Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais**, analisou as representações sociais da equipe pedagógica da Educação Infantil sobre o racismo e o seu enfrentamento na escola municipal quilombola professora Antônia do Socorro Silva Machado em Paratibe. O modelo de análise dos dados se fundamenta na Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici (1960). Quanto às representações sociais sobre as relações étnico-raciais nos discursos e nas práticas educativas na escola, Costa (2019) identifica que o grande desafio para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e a educação quilombola no espaço escolar é a relação família-escola. De acordo com Costa (2019), o discurso dos docentes da EMQASSM revela que as famílias das crianças negras não consideram a escola como espaço construtor de sociabilidades e de emancipação humana. Por outro lado, a escola também não costuma utilizar estratégias pedagógicas para a aproximação com essas famílias através do reconhecimento de seus valores, de suas crenças e de seus modos de vida.

Costa (2019) acrescenta como outro obstáculo o fato de os docentes da Educação Infantil trabalharem a questão das relações étnico-raciais em sala de aula, porém quando as crianças chegam em casa há uma desconstrução desse trabalho no seio familiar. Para reverter

essa situação, os docentes da EMQASSM têm utilizado os recursos pedagógicos da contação de histórias e das cantigas de roda em sala de aula, pois envolvem os valores civilizatórios afro-brasileiros da dialogicidade, da ludicidade e da circularidade, que são conteúdos conhecidos dos pais das crianças, proporcionando uma aproximação da família com a escola. Costa (2019) afirma que esse passo dado poderia fazer a diferença na educação para a diversidade e das relações étnico-raciais da criança negra no espaço escolar.

Vilma Helena Malaquias (2020), em sua dissertação **A educação escolar quilombola na mesorregião do litoral sul do estado da Paraíba: um estudo da sua trajetória a partir do Ciclo de Políticas (CP)**, investigou a dinâmica da atuação da Educação Escolar Quilombola a partir da compreensão de docentes, supervisores e gestores das escolas - Lina Rodrigues do Nascimento, José Albino Pimentel e Ovídio Tavares de Moraes - localizadas nos territórios quilombolas de Gurugi, Ipiranga e Mituaçu no município do Conde (PB). Malaquias (2020) utilizou como metodologia a denominada Análise Proposicional do Discurso (APD), que identificou duas categorias centrais - *educação quilombola* e *currículo* - nos questionários aplicados aos participantes da pesquisa.

Conforme as análises de Malaquias (2020), existe um vínculo entre a educação quilombola e as relações étnico-raciais, que ganhou visibilidade como política educacional de Estado na Paraíba, através das reivindicações dos movimentos negros da Paraíba, de João Pessoa e de Pernambuco. Nas respostas dos docentes, supervisores e gestores, eles afirmaram a necessidade de autoafirmação, valorização e conscientização em relação à questão étnico-racial desenvolvida nas escolas. Além disso, eles consideraram que a construção de uma identidade discente passa pela construção de uma identidade docente, sendo assim percebemos que há um campo tensional quando se fala, estuda ou escuta referências sobre esse campo. A partir da análise dos questionários da pesquisa, Malaquias (2020) constatou que o currículo das três escolas localizadas em territórios quilombolas é direcionado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do município do Conde (PB), logo não dialoga com a historicidade, a memória, a ancestralidade e as tradições culturais dos estudantes negros e quilombolas. Ademais, o currículo aborda a temática africana, quilombola e indígena durante eventos festivos pontuais e esporádicos, a exemplo do Dia da Consciência Negra, o que reduz a uma vivência folclórica. Sacristán (2020) denomina essa situação de *currículo festivo*.

Ronnie Wesley Sinésio Moura (2023), em sua tese intitulada **Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais numa escola quilombola da rede municipal de João Pessoa, PB**, analisou as práticas pedagógicas dos docentes da Educação de Jovens e

Adultos (EJA) em relação às contribuições para uma educação das relações étnico-raciais no contexto da EMQASSM em Paratibe. Segundo Moura (2023), os estudos sobre as relações étnico-raciais no campo da EJA são escassos, então a invisibilidade e/ou o silenciamento desse tema ocasionam argumentos universalistas no contexto escolar, que repercute na prevalência dos discursos de classe em detrimento dos de raça, gênero e cultura. No campo da metodologia da pesquisa, Moura (2023) utiliza no referencial teórico o paradigma da afrocentricidade de Molefi Kate Asante (1980) e na análise de dados a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough (2016). A partir dos discursos dos docentes entrevistados, Moura (2023) concluiu que a formação continuada *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, oferecida pela UEPB em parceria com a SEDEC-JP, foi um “divisor de águas”, pois possibilitou a segurança e a diversidade na abordagem dos conteúdos afro-brasileiros durante as práticas docentes da EJA.

Após a apresentação das discussões contidas nas dissertações e nas teses selecionadas do PPGE/UFPB, destacamos as produções acadêmicas de Cícero Pedroza da Silva (2014, 2023), Sawana Araújo Lopes (2016, 2022) e Ronnie Wesley Sinésio Moura (2023), pois coincidem com o objeto de estudo da presente tese que é o diálogo entre a educação popular na concepção *freiriana* e o paradigma da afrocentricidade na construção de um currículo escolar quilombola. Além disso, essas pesquisas apresentaram contribuições valiosas voltadas à formação inicial e continuada, às práticas pedagógicas e à EJA, que podem servir de modelo para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no contexto local da EMQASSM de Paratibe, estadual da PB e federal brasileiro.

E agora? Que tal a gente abrir uma roda, sentar e dialogar sobre o tema de estudo desta tese? Vamos comigo?

Contextualização do tema de estudo: com licença para entrar!

Segundo Ribeiro (1995), o povo brasileiro foi constituído a partir de uma miscigenação conflituosa entre três matrizes étnicas: brancos portugueses colonizadores, povos originários dizimados e negros africanos traficados e escravizados. Durante a colonização brasileira, os portugueses utilizaram os negros por três séculos como a principal mão-de-obra escravizada no Brasil sob a justificativa de que eram “homens sem alma”.

O Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravização institucionalizada. Os trezentos anos de atrocidade, de negação, de discriminação se perpetuaram ao longo da

história brasileira, sobretudo, porque a sociedade pós-escravista reabilitou os mecanismos de exploração e exclusão, o que passou a se refletir nos hábitos cotidianos, na formação educacional, nas instituições prisionais e no mercado de trabalho. O longo processo de desigualdade entre brancos e negros é chamado de racismo estrutural, que se desdobra no genocídio, no encarceramento em massa e na pobreza do povo negro.

A construção da escolarização brasileira foi eurocentrada, o que vem se perpetuando e se reproduzindo de forma hegemônica no currículo escolar. Enquanto isso, o ensino da história e da cultura indígena e africana na escola normalmente se resume à subalternidade e à opressão do período escravista. Sujeitos negros, tais como, Zumbi dos Palmares e Dandara entre outros, são esquecidos e apagados dos livros didáticos de História. Essa realidade associada ao preconceito racial no cotidiano da escola ocasiona a diminuição da autoestima, a falta de interesse nos estudos e o aumento da evasão escolar entre crianças e de jovens negros.

Em uma escola cujo currículo é eurocêntrico, os filhos dos grupos oprimidos quando fazem a leitura da palavra realizam na verdade uma leitura alienada da realidade. Em face disso, a descolonização do pensamento é fundamental para a resistência e a re-existência de saberes e de modos de vida indígena, quilombola, campesino entre outros grupos étnicos e sociais, que foram historicamente menosprezados pelo monopólio do saber euro-ocidental. Conforme Ribeiro (1978), a consciência crítica necessária para uma revolução¹⁴ só é alcançada mediante a combinação do esforço teórico e da militância transformadora. Isso quer dizer que uma racionalidade se torna

[...] Revolucionária quando ela assume um compromisso incondicional com a democracia cognitiva, não apenas no sentido da socialização dos conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade, mas, também, no do reconhecimento de todos os conhecimentos desenvolvidos por todas as formações e por todos os grupos sociais, principalmente, pelas formações e pelos grupos oprimidos (Gadotti; Romão, 2012, p. 23).

No Brasil, os embriões da educação libertadora nascem dos processos políticos de organização e de mobilização dos movimentos sociais - espaços de resistência, de ensino e de aprendizado – que lutam diariamente pelo reconhecimento e pela efetivação de seus direitos humanos. Em face disso, com base no pensamento de Streck (2012), é possível afirmar que o Movimento Negro e Quilombola brasileiro constituem a chamada “Pedagogia do Movimento”, a qual inspirou e renovou a pedagogia de Paulo Freire. Isso porque os

¹⁴ Revolução não se confunde com reforma. A primeira é profunda, de longa duração, pois há uma transformação estrutural de uma determinada realidade ou concepção, enquanto que reforma são mudanças episódicas ou conjunturais, sem substituir os fundamentos de uma determinada sociedade (Gadotti; Romão, 2012).

movimentos sociais populares têm a sociedade viva e dinâmica como sala de aula, ou seja, local de desenvolvimento de suas práticas educativas.

As atuações políticas desses movimentos sociais populares inspiraram alguns marcos conceituais da Educação Popular *freiriana*, tais como: 1) a leitura de mundo, ou seja, a partir do olhar crítico dos movimentos sociais sobre o mundo, a realidade da desigualdade racial e do racismo é revelada para a sociedade e o Estado; 2) a *práxis* que Freire (1987, p. 43) compreende como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”; 3) o caráter inovador, pois as estratégias de luta dos Movimentos Negro e Quilombola aliadas à reflexão sobre a realidade do povo negro promovem avanços nas práticas educativas; 4) o transpor da visão antropocêntrica em direção a uma visão antropológica, em que a própria vida, a cultura e a valorização das diferenças se tornam o centro das discussões.

Segundo Gomes (2019), os avanços alcançados pela implementação de políticas antirracistas e de ações afirmativas no Brasil não são méritos do Estado, mas sim da pressão do Movimento Negro e Quilombola. No âmbito educacional, sabe-se que as políticas públicas se materializam através de leis, planos, projetos e práticas educativas sob responsabilidade estatal. Contudo, essas políticas emergem das demandas, dos debates, dos pleitos, dos acompanhamentos da população, dos sindicatos, das associações, das organizações não-governamentais (ONGs) e dos movimentos sociais. Portanto, a constituição das políticas públicas educacionais envolve interesses, disputas, contradições e tensões em um contexto de relações de poder.

A questão do poder é central para a Educação Popular, pois a dominação e a libertação são faces da mesma moeda, o poder. Logo, “não há dominação nem libertação sem poder, e ainda que não seja o mesmo poder, tanto a dominação quanto a libertação requerem poder” (Brutscher; Scocuglia, 2017, p. 14). Não há opções neutras, sejam elas conscientes ou não. A tensão e a confrontação entre opções diferentes são os motores da mudança histórica constante. No campo da Educação Popular, o exercício do poder transita pelo diálogo. Não um diálogo romântico ou ingênuo, mas sim crítico e democrático, em que todos sejam sujeitos no exercício do poder, ou seja, há a divergência, mas também existe a busca do entendimento.

Segundo Andreola (1999), existem seis tipos de opressão das classes populares elencados pela perspectiva *freiriana*: 1) antropológica-cultural, em que a cultura do outro é julgada inferior a ponto de ser condenada ao silêncio; 2) psicológica, quando há o enfraquecimento do “eu”, o que permite a sua coisificação; 3) ontológica, promovendo o “ser menos” e a desumanização; 4) econômica, reflexo da concentração de renda, o que

desencadeia na desigualdade social; 5) política, em que as leis terminam por beneficiar e privilegiar os detentores do poder; 6) pedagógica, pois em sala de aula o discente é visto como um depósito de conhecimento do docente, logo o processo educativo não é crítico, criativo nem emancipador.

Em decorrência disso, para Freire (1987), a consciência dos oprimidos costuma ser imersa, fatalista e de autodesvalia, por isso ele enfatiza a importância do papel político, educativo e humano que os Movimentos Sociais, no caso desta pesquisa os Movimentos Negro e Quilombola, cumprem na sociedade. Nesse sentido,

O importante, porém, é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feiura da história como 'façanha da liberdade'. [...] apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está (Freire, 2000, p. 60-61).

No âmbito acadêmico, costumamos ouvir que os quilombolas lutam antes de tudo por território, mas nesta tese defendemos que as lutas por território e por educação entre os quilombolas não estão desvinculadas. Isso porque existe uma educação não institucionalizada no território quilombola, que é transmitida oralmente de uma geração a outra pelos mais velhos, através das relações comunitárias. Essa educação é capaz de fortalecer a identidade e o empoderamento quilombola, promover o aumento do engajamento e da mobilização quilombola em prol da luta pela regularização de seu território.

Conforme Castilho e Ferreira (2014), educação quilombola é aquela que está nos educandos quilombolas, portanto está vinculada a uma especificidade cultural. Em outras palavras, o “ser quilombola” se constrói a partir da socialização desses saberes, fazeres e tradições da comunidade ensinados e aprendidos por via oral nas relações familiares, laborais, comunitárias, religiosas e na observação dos mais velhos da comunidade. Já a educação escolar quilombola é aquela que a escola vai propor no sentido de respeitar a cultura, a fala, o fazer, a visão de mundo, a religiosidade dos educandos oriundos do território quilombola. Isso significa que a sua efetivação se dá com a constituição de um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade da comunidade do entorno.

Os quilombolas historicamente lutam não apenas pelo acesso à educação, mas principalmente pela construção de uma escolarização que valorize a sua identidade, sua cultura e sua história. Segundo Souza (2015), a homologação da Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as DCNEEQ na Educação Básica foi uma vitória do movimento quilombola

brasileiro. Isso porque durante as três audiências públicas para a construção das DCNEEQ - a primeira no Maranhão, a segunda na Bahia e a terceira em Brasília – foram garantidos espaços de escuta aos quilombolas, os quais reivindicaram uma escola que valorizasse os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades quilombolas, algo impensável em outras épocas.

Conforme o site da Fundação Cultural Palmares (FCP) (2024), existem 47 comunidades quilombolas certificadas nas quatro mesorregiões paraibanas (Mata, Agreste, Borborema, Sertão). Segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2014, na Paraíba, 24 escolas se declaram como quilombolas, sendo 23 municipais e uma estadual. Dessas escolas, duas estão localizadas em área urbana que são a escola estadual Arlindo Bento de Moraes, localizada em Santa Luzia, e a escola municipal quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, localizada em João Pessoa. Enquanto que as demais estão localizadas na zona rural paraibana.

A educação escolar quilombola é uma modalidade de ensino, regulamentada pela Resolução CNE/CEB Nº 8 de 2012, que define as DCNEEQ na Educação Básica. Ela abrange escolas localizadas em território quilombola e escolas que atendem aos estudantes quilombolas. Cada comunidade quilombola - rural ou urbana – possui a sua realidade sociocultural e interesse, o que exige uma pedagogia própria para cada uma delas, fundamentada e alimentada por elementos que configuram o patrimônio cultural dessas comunidades, tais como: a territorialidade, a memória coletiva, as línguas remanescentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e as formas de produção de trabalho, os acervos e os repertórios orais, os festejos, os usos, as tradições.

Quanto ao lócus da investigação, escolhemos a EMQASSM, localizada nas proximidades do território quilombola de Paratibe, às margens da PB-008, que liga João Pessoa ao litoral sul do Estado da Paraíba. Essa escolha se deu basicamente por três motivos: 1) conforme já relatamos, a nossa aproximação acadêmica com o local desde 2009; 2) a EMQASSM é a única escola quilombola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB; e 3) os quilombolas de Paratibe juntamente com a equipe da EMQASSM iniciaram um processo de implementação da educação escolar quilombola em 2012, a partir da promulgação das DCNEEQ.

A EMQASSM ainda não se concretizou enquanto escola quilombola, pois o seu currículo ainda não condiz com a realidade dos estudantes quilombolas de Paratibe. Contudo, o interessante é que esses educandos trazem para a EMQASSM os saberes e os fazeres quilombolas, o que vem despertando e mobilizando toda comunidade escolar de Paratibe para

a mudança do currículo, do projeto político pedagógico, dos livros didáticos e das práticas pedagógicas em prol de uma educação escolar verdadeiramente quilombola.

Diante do que foi exposto, surge o seguinte problema: como os docentes da EMQASSM articulam os saberes e os fazeres quilombolas de Paratibe com a construção de um currículo escolar que fortaleça a identidade quilombola? A presente tese defende: o diálogo entre a educação popular na perspectiva *freiriana* e a educação escolar quilombola a partir do paradigma da afrocentricidade é base teórica para a reflexão das atuais DCNEEQ e consequentemente para a potencialização da efetivação da educação escolar quilombola na EMQASSM em Paratibe.

Para tal, propomos como objetivo geral: refletir sobre as interfaces entre a educação afrocentrada e a educação popular na perspectiva *freiriana* no âmbito da educação escolar quilombola na EMQASSM, e como objetivos específicos:

- a) Identificar as contribuições do diálogo entre os valores civilizatórios afro-brasileiros e as categorias *freirianas* na construção do currículo escolar quilombola, a partir dos discursos consubstanciados nas práticas pedagógicas dos docentes da escola quilombola de Paratibe;
- b) Discutir como as lideranças político-culturais e os profissionais educacionais quilombolas estão percebendo as contribuições da SEDEC-JP e da relação escola–comunidade para a valorização étnica e cultural quilombola na instituição escolar;
- c) Analisar como os docentes da EMQASSM estão implementando os saberes-fazeres africanos, afro-brasileiros e quilombolas em sala de aula e no cotidiano escolar;
- d) Avaliar os desafios, os avanços e as possibilidades durante o processo de implementação da educação afrocentrada e da educação popular na perspectiva *freiriana* no contexto escolar quilombola de Paratibe.

Acreditamos que o tema desta pesquisa é pertinente porque possibilita desenvolver o que Streck (2016) chama de “sensibilidade teórica”, conceito que se relaciona com a capacidade de ler criticamente o mundo, através da utilização de perspectivas teóricas já existentes ou da criação de novas que sejam mais adequadas à dinâmica da realidade. A sensibilidade teórica não é a simples reprodução das teorias existentes, mas sim o desafio na construção de alternativas que modifiquem compreensões já estabelecidas sobre determinado conhecimento ou apontem aspectos inovadores de algo já conhecido.

Além disso, esta pesquisa não tem a intenção de estabelecer uma conexão entre a educação popular *freiriana* e a educação escolar quilombola, como se esta estivesse separada daquela, mas sim demonstrar que ambas dialogam entre si, pois partem da realidade sócio-histórico-cultural dos seus atores/atores. As duas são projetos de resistência decolonial à

concepção eurocêntrica de ciência, pois observamos nelas uma abertura para outras possibilidades de produção do conhecimento, para múltiplas formas de “ser” e para a valorização de outros saberes, fazeres e modos de vida.

Segundo Soares (2020), a teoria da afrocentricidade representa um paradigma contra-hegemônico no campo da educação, pois propõe a superação do modelo eurocêntrico ainda presente nas escolas ao pensar o currículo, a prática pedagógica e a epistemologia educacional sob uma perspectiva dos povos africanos e da sua diáspora. Confirmando essa ideia, Moura (2023) defende que o paradigma da afrocentricidade rompe com o pensamento europeu-branco-elitista tido como universal, não no sentido de substituí-lo, mas de apresentar outras possibilidades culturais, epistemológicas, políticas e sociais que foram invisibilizadas e apagadas da História Oficial pela colonialidade eurocêntrica.

Desse modo, Reis, Lima e Silva (2022) afirmam que uma escola cumpre o seu papel social e político sob uma perspectiva afrocentrada quando realiza práticas e metodologias, que sejam dialógica, problematizadora, contextualizada e crítica, de modo que valorizem a vida do educando, ouçam as suas vozes e fortaleçam a cultura, a identidade e a epistemologia negra. Ademais, esta pesquisa ao promover o diálogo entre os valores civilizatórios afro-brasileiros e as categorias da educação popular *freiriana* possibilita a reorientação dos conceitos do modelo tradicional de ensino, possibilitando o combate ao racismo e a construção de um currículo que valorize a diversidade étnico-cultural no contexto educacional brasileiro.

Com base em Almeida (2019), compreendemos o racismo como um fenômeno histórico e político, logo possui um caráter estrutural, que se apresenta na ideologia, na política, no direito e na economia. Almeida (2019) defende que o Estado Moderno surge como um Estado racista, pois estabelece desde sua origem relações de opressão, de exclusão e de exploração racial contra negros e indígenas. Portanto, o conceito de racismo estrutural transcende o âmbito individual e traz o poder como constitutivo das relações raciais, repercutindo na realidade da população negra que, apesar de ser a engrenagem que move o Brasil, ainda é a que mais lota os presídios, ocupa os subempregos, é internada em hospitais psiquiátricos e é assassinada, conforme a música “A Carne”, interpretada por Elza Soares.

Em face dessa realidade, o tema desta tese é fundamental para desmistificar a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil e para evidenciar o racismo estrutural na sociedade brasileira, que segrega e dificulta o acesso da população negra aos direitos sociais básicos, tais como, educação, saúde, segurança e emprego digno. Além disso, a visibilização

da história e da cultura africana e afro-brasileira fortalece o combate à discriminação racial e à intolerância religiosa.

Nos próximos capítulos, este estudo desbravou o universo da educação escolar quilombola sob a lente da educação afrocentrada em diálogo com a educação popular a partir de Paulo Freire e de outros pensadores latino-americanos. Desse modo, a presente tese se estrutura basicamente em 5 (cinco) capítulos.

No primeiro capítulo, **Movimento negro e educação escolar intercultural: uma história de luta e de resistência na América Latina e no Brasil**, apresentamos as raízes indígenas da educação escolar intercultural na América Latina e, em seguida, analisamos as razões da invisibilidade das contribuições do povo negro para a construção dessa educação escolar. Depois, refletimos sobre o processo de escolarização do povo negro e os consequentes entraves para a efetivação de uma educação escolar intercultural no Brasil. Por fim, discutimos a periodização do movimento negro brasileiro e a sua luta por uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil. No segundo capítulo, **Percurso metodológico da pesquisa**, inicialmente, justificamos a nossa opção pela abordagem qualitativa, porque compreendemos que se relaciona melhor com o nosso objeto de pesquisa. Em seguida, apresentamos a caracterização e contextualização do campo de pesquisa (o *locus* da pesquisa, o perfil dos sujeitos da pesquisa e seus critérios de escolha) e as estratégias metodológicas (instrumentos de produção de dados, tais como, o levantamento bibliográfico e documental, o diário de campo, a observação participante, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas). Por fim, evidenciamos que, para a análise dos dados obtidos durante a pesquisa, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2016), que é uma abordagem tridimensional do discurso composta por dimensões inter-relacionadas (texto, prática discursiva e prática social), cujo foco é a mudança social.

No terceiro capítulo, **Educação (escolar) quilombola e educação popular: olhares cruzados de uma perspectiva afrocentrada na escola**, desenvolvemos o conceito de quilombo na perspectiva social, antropológica e política no Brasil. Em seguida, apresentamos a educação quilombola enquanto práxis pedagógica da ancestralidade africana, que se relaciona com a identidade, o território e a cultura negra. Além disso, identificamos os valores civilizatórios afro-brasileiros no contexto educacional quilombola e as suas contribuições para o fortalecimento da identidade e do pertencimento do povo quilombola. Depois, descrevemos a trajetória política do movimento quilombola brasileiro em prol da luta por território e por educação, além de refletirmos sobre a teoria da afrocentricidade e a sua relação com a educação escolar quilombola a favor de uma educação antirracista no Brasil. Por fim,

apresentamos o processo de construção histórica da educação popular na América Latina e no Brasil, além de refletirmos sobre a sua refundamentação a partir dos novos movimentos sociais e as categorias *freirianas* no contexto escolar.

No quarto capítulo, **Educação escolar quilombola nas trilhas da resistência e da criatividade: a escola municipal quilombola professora Antônia do Socorro Silva Machado**, descrevemos brevemente o panorama das comunidades e escolas quilombolas no contexto do Brasil e da Paraíba. Em seguida, analisamos a partir do discurso de 4 (quatro) mulheres negras quilombolas da EMQASSM entrevistadas em que medida a efetivação das DCNEEQ está avançando ou não no contexto da EMQASSM, localizada no território quilombola de Paratibe, situado nas proximidades do bairro do Valentina de Figueiredo em João Pessoa – PB. No quinto capítulo, **Análise crítica do discurso de docentes em prol da construção do currículo escolar quilombola em Paratibe**, analisamos os dados obtidos das entrevistas de 10 (dez) docentes da EMQASSM entrevistados, em que elegemos basicamente 4 (quatro) categorias principais: 1) relação escola-comunidade quilombola de Paratibe; 2) formação continuada docente da EMQASSM ofertada pela SEDEC-JP; 3) as práticas pedagógicas docentes da EMQASSM; e 4) a relação entre educação popular e educação escolar quilombola. Destas categorias, surgiram os discursos particulares, os quais analisamos sob as perspectivas *freiriana* da educação popular e afrocentrada, utilizando das lentes da ACD, em Fairclough (2016).

Por fim, tecemos nossas **Considerações Finais**, através de nosso posicionamento frente aos resultados da pesquisa a partir do objeto da investigação definido nesta tese. Além disso, apresentamos as nossas inquietações diante da efetivação da educação escolar quilombola em Paratibe, pois não conseguimos em 4 (quatro) anos de doutorado suprir todas as lacunas ainda existentes nessa área de estudo, porém acreditamos que a presente tese possa auxiliar outros pesquisadores que aventura nessa seara.

1 MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL: UMA HISTÓRIA DE LUTA E DE RESISTÊNCIA NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

De 2006 a 2009, Candau e Russo (2010) desenvolveram o projeto de pesquisa, com o apoio do CNPq, intitulado **Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença**, que constatou: 1) as raízes da educação intercultural na América Latina brotaram da educação escolar indígena; e 2) as produções bibliográficas sobre as contribuições do povo negro para a educação intercultural na América Latina são escassas. Em face dessa realidade, o objetivo principal do presente capítulo foi discutir a trajetória histórica de luta e de resistência do povo negro em prol da construção de uma educação intercultural na América Latina, especificamente no Brasil.

Este capítulo envolveu uma abordagem teórico-metodológica de análise de textos sobre: 1) educação popular, concebida como uma práxis de resistência e de emancipação humana; 2) educação escolar intercultural, entendida como uma proposta pedagógica que promove um diálogo e uma inter-relação entre as diferentes culturas, possibilitando a preservação das identidades culturais e o enriquecimento mútuo entre os envolvidos; e 3) movimento negro, ator político que ressignificou o conceito de raça e proporcionou uma unidade do povo negro, o que fortaleceu suas lutas e suas conquistas históricas, a exemplo de uma educação para as relações étnico-raciais. O embasamento teórico se alicerçou nos seguintes autores: Beisiegel (1974), Brandão (2007), Candau (2010), Domingues (2007), Freire (2008, 2000), Fleuri (2007), Gohn (2002, 2006), Gomes (2017), Gonçalves (2000), Gonzalez (1982), Jara (2020), Mejía (2013), Nascimento (1978), Ribeiro (1995) e Silva (2016, 2000).

Este capítulo se divide basicamente em quatro partes: na primeira, apresenta as raízes indígenas da educação escolar intercultural na América Latina; na segunda, reflete sobre as razões da invisibilidade – ou até mesmo ausência - do povo negro para a construção dessa educação escolar; na terceira, analisa sobre o processo de escolarização do povo negro e seus entraves no contexto brasileiro; e, por fim, discute a periodização do movimento negro no Brasil e suas contribuições para a construção da educação para as relações étnico-raciais. Além disso, analisa as razões da invisibilidade ou até mesmo ausência - do povo negro na construção dessa educação escolar.

1.1 AS RAÍZES INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMÉRICA LATINA

Segundo Fleuri (2007), a educação intercultural é uma perspectiva crítica de ensino que questiona a inferiorização histórica de determinados grupos socioculturais, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a afirmação de identidades e o reconhecimento das diferenças e, ao mesmo tempo, defende uma inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos, garantindo a construção de relações novas, o enriquecimento mútuo, o empoderamento dos grupos invisibilizados e uma escola verdadeiramente democrática.

A preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina. Candau e Russo (2010), através do projeto de pesquisa **Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença** (2006-2009), constataram que as raízes da educação intercultural nesse continente brotaram da educação escolar indígena. Nesse estudo, as autoras pontuaram quatro etapas principais do desenvolvimento da educação escolar indígena no continente latino-americano.

A primeira etapa se refere ao período colonial até as primeiras décadas do século XX. Inicialmente, o foco era a “eliminação” do nativo americano, mais tarde, configura-se o formato de “assimilação” cultural. Nessa etapa, existe uma violência etnocêntrica explícita da cultura europeia sobre a indígena com o propósito de uma homogeneização cultural, que é a base para a construção dos Estados Nacionais Modernos na América Latina.

A segunda fase é marcada pelo surgimento das primeiras escolas estatais bilíngues voltadas para os povos indígenas. Essas escolas buscavam alfabetizar, “civilizar” e transformar o índio em campesino (trabalhador rural). Contudo, nesse contexto, emergiu uma rara exceção, que foi a experiência da escola comunitária de Warisata (1931-1940) desenvolvida na Bolívia. O primeiro exemplo de educação escolar intercultural registrado na América Latina.

Conforme Mejía (2013), a escola Ayllu Warisata, promovida por Elizardo Pérez (1892-1980) e por Avelino Siñani (1881-1941), ligava-se à cosmovisão indígena, através do paradigma Sumak Kawsay (“bem viver” em *quechua*) ou Suma Qamaña (“viver bem” em *aymará*), que reforça a força humana e ecológica. A cosmovisão indígena é constituída por duas dimensões: o “saber viver” e o “saber conviver”. A primeira representa a harmonia interior, logo para se viver bem é preciso estar bem. A segunda é o “saber conviver” em harmonia e em equilíbrio com a comunidade. A montanha, a árvore, os rios, os insetos, tudo é

parte da comunidade. Isso significa que comunidade não é apenas uma estrutura social, mas sim uma estrutura de vida.

Conforme relato de Pérez (1962, *apud* Zibechi, 2013), a escola funcionava da seguinte maneira:

O modo de aprendizado partia da prática comunitária, priorizando o conhecer antes do copiar, transformar e não consolidar, recriar e não paralisar [...] Os alunos construía suas camas, plantavam, colhiam e lavavam suas roupas no rio. As atividades de ensino se desenvolviam ao ar livre, desde o manejo do tear até caminhadas sobre a cordilheira. [...] Professores, alunos e camponeses almoçavam juntos. [...] É impossível saber se trabalham, estudam ou brincam. [...] A escola era uma extensão da comunidade. Esta, por sua vez, detinha o controle e se servia da experiência educativa. As comunidades construía o edifício, pagavam os professores e decidiam como se ensinava. A escola redundava no fortalecimento das estruturas comunais e na expansão de suas lógicas.

Portanto, a escola Ayllu Warisata apresentava uma proposta pedagógica em diálogo com as necessidades e as características sociais e culturais da população indígena. Ela durou somente dez anos, mas inspirou pautas para repensar a educação com os povos indígenas na Bolívia e em outros países da América Latina.

Pretendia-se construir uma escola de ação e aprendizagem ativa, criadora e libertadora, enraizada nas matrizes culturais comunitárias indígenas e inserida em práticas produtivas, com autonomia econômica e curricular em relação ao sistema escolar das cidades, governada pelos conselhos de anciãos e sábios de seus lugares e aberta ao entorno comunitário de que formava parte, que se relacionasse com o resto do mundo, mas sem perder suas raízes (Jara, 2020, p. 73).

A terceira etapa da educação escolar indígena na América Latina tem início na década de 1970. O bilinguismo deixa de ser um instrumento civilizatório para se tornar um importante meio para a continuidade dos povos originários. Lideranças indígenas em parceria com Universidades e setores progressistas da Igreja Católica passam a desenvolver materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue em prol do fortalecimento e da garantia da cultura local.

López e Küper (1999) citam o exemplo da Universidade Nacional Maior de São Marcos em Peru, onde lideranças quéchuas participaram de um projeto-piloto de educação bilíngue na década de 1970. Já Ferreira (2001) menciona o Projeto de Educação Indígena “Uma experiência de Autoria” desenvolvido, na mesma época, na Universidade Estadual de Campinas no Brasil. Apesar de importantes, essas experiências não conseguiram êxito devido à falta de apoio financeiro das instituições governamentais.

No final da década de 1980, inicia-se a quarta etapa da educação escolar indígena no continente latino-americano. Os próprios indígenas são os protagonistas na definição das pautas educacionais. Além disso, o bilinguismo é utilizado como estratégia para pressionar a inclusão não apenas de diferentes línguas, mas especialmente de diferentes culturas no modelo escolar clássico. Em 1983, o conceito “educação bicultural” é substituído por “educação intercultural” pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A luta isolada de cada etnia indígena se transforma em uma identidade comum “indígena”, o que ocasiona o fortalecimento e o reconhecimento dessa luta em plano internacional.

Segundo Gohn (2002), nos anos 1990, o futuro da sociedade estava ameaçado pelo crescimento da violência, da intolerância e da desigualdade socioeconômica. Essa realidade preocupou Paulo Freire que destacou como solução a promoção de uma educação libertadora, onde existisse o respeito pela cultura e pela experiência anterior dos educandos. A partir desse contexto, os temas da identidade cultural e da interculturalidade ganham relevância em sua obra.

Nos anos 1980, o debate multicultural sobre a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural é intenso no Canadá, nos Estados Unidos e na Europa. McLaren (1997) distingue quatro grandes tendências do multiculturalismo: 1) o conservador; 2) o humanista liberal; 3) o liberal de esquerda; e 4) o multiculturalismo crítico. Contudo, o multiculturalismo é alvo de inúmeras críticas, principalmente em sua versão liberal.

Conforme Santos e Nunes (2003), o multiculturalismo é visto como um conceito eurocêntrico, pois surge nos países do hemisfério Norte com intuito de lidar com o fluxo de imigrantes vindos do Sul. Além disso, acreditam que o multiculturalismo suprime o problema das relações de poder, da exploração, das desigualdades e das exclusões na sociedade. Segundo Zizek (2003), o multiculturalismo defende a ideia de tolerância liberal, em que as práticas culturais particularistas do “outro folclórico” são toleradas apenas no domínio privado. Portanto, não exige qualquer envolvimento ativo entre as pessoas de diferentes culturas, reforçando o sentimento de superioridade de quem fala a partir de um lugar de universalidade.

Diante do vazio deixado pelo multiculturalismo, a interculturalidade surge com o propósito de superar os horizontes da tolerância e das diferenças culturais, promovendo a transformação das culturas por meio de processos de interação. Para Walsh (2005, p. 9), a interculturalidade “procura desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes”, porém “não pode ser reduzida a uma simples mistura, ou

fusão, combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturalmente diferentes”. Desse modo, Walsh (2005, p. 10-11) resume, de forma concreta, o conceito de interculturalidade a seguir:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;
- Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;
- Uma meta a alcançar (Walsh, 2005, p. 10-11).

Portanto, a interculturalidade é um discurso de resistência ativa. Isso significa que a educação intercultural não pode se limitar às relações interpessoais e às atividades interculturais. As relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais são uma realidade, portanto é preciso entender e trabalhar a educação intercultural como processo social e político. Para Pineda (2009, p. 112), “a injustiça provocada pela assimetria cultural e a luta contra ela é o que faz da interculturalidade uma alternativa libertadora”.

Na América Latina, a construção da identidade nacional de cada novo Estado representou a exclusão e a invisibilidade da identidade cultural de indígenas e de grupos de matriz africana em prol da supremacia europeia. Esse fato reverberou no campo educacional latino-americano, porém de modo diferente em relação aos indígenas e aos negros. Segundo os estudos de Candau e Russo (2010), as produções bibliográficas relativas às contribuições dos indígenas na construção da educação intercultural são fartas, enquanto em relação aos grupos e aos movimentos negros são escassas.

[...] foi difícil encontrar na produção bibliográfica latino-americana sobre a educação intercultural, referências às contribuições dos grupos e movimentos negros. Em geral, são fartas as informações sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena e escassas aquelas que tenham como foco a ação de outros grupos populares (Candau; Russo, 2010, p. 158-159).

E quais as razões para essa invisibilidade ou até mesmo ausência do negro na construção da educação intercultural ao longo da história da América Latina? É o que tratará o subcapítulo a seguir.

1.2 RAZÕES DA INVISIBILIDADE DO POVO NEGRO NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL LATINO-AMERICANA

A partir da leitura de textos de Gonçalves e Silva (2000) e Candau e Russo (2010), alguns argumentos serão trazidos como resposta à questão “quais as razões para a invisibilidade ou até mesmo a ausência do negro na construção da educação intercultural ao longo da história da América Latina?”, porém não esgotados. Uma vez que o leitor desta tese, mediante uma inquietação indagadora e criativa, pode desvelar e acrescentar novos argumentos.

Na América Latina, a situação do povo negro varia de acordo com a realidade de cada país. Na Argentina, ele foi praticamente eliminado, já em países como Cuba e Haiti constitui a maioria da população. No Equador e na Bolívia, concentra-se nas regiões rurais, enquanto, no Brasil e na Colômbia, o negro está mais presente nas regiões urbanas. Essa heterogeneidade não impediu que o povo negro em geral tivesse o seu direito à cidadania negado até metade do século XX.

Conforme Silva (2016), no livro **Educação Popular: Refundamentação e Vigência no Discurso Latino-Americano**, a população negra latino-americana e caribenha corresponde a 30 % da população total deste continente, sendo que no Brasil a estimativa é de que 50% de sua população é negra. Conforme dados do segundo trimestre de 2023, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE, a população negra corresponde a 56,1% da população brasileira. Quanto à inserção da população negra no mercado de trabalho, mulheres negras e homens negros são maioria entre ocupados, trabalhadores informais e desempregados, de modo que 46,1% da população negra brasileira ocupada trabalha informalmente. Esses dados revelam que a desvantagem dos negros em comparação com os brancos no Brasil ainda persiste em relação às áreas de educação, ascensão social, emprego, trabalho, entre outros direitos sociais.

O primeiro desafio enfrentado pelo povo negro foi o regime escravocrata, o qual perdurou em alguns países até o final do século XIX. Na empresa escravista, o negro se reduzia a um animal de carga ou a uma mera mercadoria ao ser submetido a uma rotina de vida cruel. No livro **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**, o antropólogo Ribeiro (1978, p. 91) retrata um pouco dessa rotina vivenciada por séculos, o que deixou marcas indeléveis na memória do povo negro.

[...] sofrer todo o dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para

não pensar em fuga, e, quando chamava atenção, recaía sobre ele um castigo exemplar, na forma de mutilações de dedos, do furo de seios, de queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou dos açoites no pelourinho, sob trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias, para sobreviver. Se fugia e era apanhado, podia ser marcado com ferro em brasa, tendo um tendão cortado, viver peado com uma bola de ferro, ser queimado vivo, em dias de agonia, na boca da fornalha ou, de uma vez só, jogado nela para arder como um graveto oleoso.

Essas atrocidades foram justificadas por religiosos e por cientistas, o que contribuiu com a consolidação do racismo a nível mundial, que foi outro empecilho para o povo negro. Na Idade Média, reflexões exegéticas sustentavam a inferioridade da África com base na “Maldição de Cam”, descrita no Livro da Gênesis, no Antigo Testamento. Os três filhos (Sem, Jafé e Cam) de Noé ficaram responsáveis por povoar a Terra. Certo dia, Noé, após se embriagar com vinho, deitou-se nu em sua tenda. Cam conta o fato aos seus irmãos, então Noé lança uma maldição sobre Cam e todos os seus descendentes.

Conforme a etimologia hebraica, Sem significa “nomeado” ou “fama”, portanto pai das raças semitas. Jafé indica “aberto”, “ampliado”, “loiro” ou “luz”, logo seria o pai das raças caucasianas e indo-europeias. O nome Cam significa, literalmente, “quente”, “queimado” ou “trevas”, ou seja, progenitor dos mongóis e dos negros (Champlin, 2004). Esses argumentos fundamentaram o discurso dos exegetas medievais sobre a legitimidade da escravidão dos negros, pois esses eram habitantes da África e descendentes de Cam, o filho amaldiçoado de Noé.

No campo científico, outros discursos racistas foram difundidos no século XIX e XX, a fim de encobrir as desigualdades históricas, sociais e culturais ocasionadas pelo sistema capitalista. O teórico britânico Herbert Spencer (1820-1903) utilizou a Teoria da Seleção Natural de Charles Darwin (1809-1882) para analisar e interpretar o meio social, originando o chamado Darwinismo Social. Essa teoria tinha como premissa a superioridade entre nações e raças, de modo que a Europa seria o modelo ideal de civilização, o que serviu de apoio para a difusão da ideologia do branqueamento na América Latina.

Essa corrente de pensamento acreditava que, após várias gerações de miscigenação, a raça negra considerada “inferior” evoluiria em termos genéticos e culturais de tal modo que desapareceria totalmente. Para Nascimento (1978), essa estratégia de branqueamento da nação representa um projeto de sociedade em prol do genocídio da população negra. Além disso, a apologia da mestiçagem traz ao imaginário social que as relações entre os diferentes grupos na América Latina ocorreram de forma amistosa, harmoniosa e cordial.

Esse equívoco ficou conhecido como democracia racial que só reforça a perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminação racial e o ideal de meritocracia. Diante disso, as sociedades latino-americanas não se reconhecem como hierarquizadas, discriminatórias e racistas. No entanto, o mito da democracia racial não surgiu no Brasil com a publicação de **Casa Grande & Senzala** de autoria de Gilberto Freyre em 1933, “mas ganhou através dessa obra sistematização e *status científico*”, segundo Bernardino (2002, p. 251).

A romantização da mestiçagem e o mito da democracia racial latino-americano foram grandes inimigos para a formação e o fortalecimento de uma identidade negra na América Latina. Essa realidade afetou de algum modo a mobilização, a reivindicação e a conquista do povo negro por direitos humanos, inclusive, por uma educação escolar intercultural. Segundo Hooker (2006), no campo educacional do continente latino-americano, os indígenas alcançaram melhor êxito do que os afrodescendentes. Não em decorrência do tamanho populacional, mas sim por apresentar uma identidade étnico-cultural distinta da nacional.

O antropólogo Sansone (1998) afirma que o discurso pró-mestiçagem adepto de um universalismo populista acaba negando um espaço específico de nação para o índio e o negro. Só que o Estado os trata de modo diferente. O índio é visto como uma categoria a ser protegida, enquanto o negro é classificado como “pardo”, “moreno” ou “mestiço”, o que enfraquece a identidade étnico-racial desse povo. Portanto, a relação do Estado com o indígena é mais institucionalizada do que com o negro.

Séculos de escravidão e de teorias racistas aliados às políticas de branqueamento e ao elogio da mestiçagem ainda hoje são obstáculos para o empoderamento e a afirmação do povo negro, o que prejudica na maioria das vezes a politização dos negros, e, conseqüentemente, a luta deles pela implementação das políticas públicas, a exemplo da educação escolar intercultural no âmbito do Estado.

No Brasil, o Estado e a sociedade ainda não reconhecem os negros como cidadãos e desqualificam as suas lutas políticas, acusando-os de racializar o país. Em face dessa realidade, o movimento negro desde outrora vem ressignificando e politizando a ideia de raça, enquanto construção política e social, o que contribui para a construção da unidade racial. A identidade negra fortalece a luta por igualdade social, por direitos voltados a grupos de matriz africana e pelo fim do racismo. Acerca dessa questão, o historiador Domingues (2007, p. 102) aponta que

Para o movimento negro, a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o

movimento negro, a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

O movimento negro na América Latina só ganha maiores proporções durante os processos de redemocratização nos anos de 1980. Antes disso, o destaque era o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, depois denominado Movimento Negro Unificado (MNU), constituído no Brasil no final da década de 1970, que serviu de inspiração para toda América Latina, através de suas políticas e ações sociais.

Com relação aos quilombolas, no Brasil, há uma discrepância entre eles e os indígenas em termos de garantia do direito à terra no texto constitucional. Enquanto esse direito já era garantido desde a Constituição brasileira de 1934 para os indígenas, as comunidades quilombolas só tiveram o direito à terra reconhecido constitucionalmente em 1988, através do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o qual discorre que “aos remanescentes das comunidades de quilombos é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”. Essa garantia é fundamental para manutenção do direito à cultura própria dessas comunidades tradicionais, previsto nos artigos 215 e 216 da CF/88.

Sem dúvida, esse atraso repercutiu negativamente na consolidação de uma educação escolar intercultural no Brasil, seja educação para as relações étnico-raciais, educação escolar quilombola ou educação escolar indígena. Isso porque, para os quilombolas, o território - ao contrário da terra como simples meio de produção econômica - está ligado à manutenção da identidade étnica e cultural e da memória coletiva desse povo, além de estar vinculado ao seu direito de autoidentificação.

O direito brasileiro reconhece como critério para a determinação de comunidades quilombolas a autoidentificação, ou seja, grupos étnico-raciais “com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. A fundamentação jurídica desse critério se encontra no artigo 2º do Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta a titulação de quilombos no Brasil, e na Convenção nº 169 da OIT (1989), que assegura o direito de autodeterminação dos povos indígenas e tribais, dentre eles as comunidades quilombolas.

Quando os quilombolas são privados de seu território, eles se dispersam e desaparecem enquanto coletividade étnica na sociedade. Nesse caso, ocorre mais do que uma negação ao direito à moradia, mas um verdadeiro etnocídio. A partir do reconhecimento legal constitucional, os negros brasileiros passam a ter mais poder de negociação com o Estado. Além disso, os instrumentos normativos internacionais passaram a pressioná-lo, para que as

pautas do movimento negro e quilombola sejam incluídas na agenda pública, sendo a educação entendida como uma via fundamental para a cidadania, conforme ressalta Rodrigues (2012).

O item seguinte aborda o processo histórico de escolarização da população negra no Brasil, a fim de se compreender as origens dos atuais problemas educacionais que afligem a comunidade negra em geral, inclusive a efetivação de uma educação intercultural, a exemplo da educação escolar quilombola no Brasil.

1.3 A ESCOLARIZAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL: DESAFIOS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Com base no artigo **Movimento negro e educação** de Gonçalves e Silva (2000), classificamos didaticamente a educação escolar do negro em três fases: 1) Educação enquanto processo de aculturação e de modelagem de comportamento social; 2) Educação enquanto instrução para o trabalho; 3) Educação enquanto instrumento de ascensão social e de conscientização.

A primeira fase se desenvolve durante o período colonial brasileiro. Em regra, os africanos escravizados eram proibidos de aprender a ler e a escrever e de frequentar escolas. A única exceção era se fossem escravizados em fazendas de padres jesuítas. Nesse caso, os filhos dos escravizados recebiam lições de catecismo e aprendiam as primeiras letras, porém não podiam prosseguir os estudos de instrução média e superior. As escolas jesuítas submetiam as crianças negras a um processo de aculturação e de modelagem do comportamento social, cujo objetivo era a conversão religiosa e o controle social pelos senhores missionários. Portanto, não havia a intenção de mudar o destino dos cativos.

Na década de 1830, inicia-se a aprovação das primeiras leis referentes à instrução no Brasil. Esse arcabouço jurídico garante a obrigatoriedade escolar brasileira, porém interdita a matrícula e/ou a frequência de escravizados. Segundo Barros (2016), Minas Gerais foi a província pioneira com a edição da Lei de 28 de março de 1835, que autorizava somente pessoas livres a frequentarem as escolas públicas. Nos anos seguintes, outras províncias brasileiras, tais como, Goiás (1835), Rio Grande do Norte (1836), Mato Grosso (1837), Paraíba (1837), Pernambuco (1837), reproduziram o conteúdo legal mineiro em suas leis. Contudo, a província do Espírito Santo foi mais radical, pois a sua Lei de 1835 proibiu expressamente o ensino da leitura, da escrita, de um ofício e de artes para os escravizados.

No plano da Corte brasileira, o cerceamento do direito dos negros à educação prosseguiu com o Decreto Couto Ferraz de 1854, que regulamentava o ensino primário e secundário da Corte. Aurnheimer Filho (2008, p. 1) afirma que esse Decreto da Corte, “serviu de exemplo norteador do que deveria ser seguido nas capitais provinciais pelos demais governos locais”. Houve, portanto, a ampliação pelo Brasil da negação do direito à educação do negro escravizado.

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem **moléstias contagiosas**.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os **escravos** (Brasil, 1854, grifo nosso).

Ademais, neste Decreto, a condição de escravizado é igualada à moléstia contagiosa, o que traz uma carga negativa, pesada e racista em relação à efetivação da cidadania para o povo negro, a exemplo do direito à educação.

O Quilombo dos Palmares, que surgiu no século XVI na Serra da Barriga em Alagoas, foi o exemplo mais marcante e emblemático de resistência ao regime escravocrata no Brasil. Palmares abrigava majoritariamente escravizados fugidos das capitanias da Bahia e de Pernambuco. Em seu auge, no século XVII, Palmares chegou a reunir cerca de 30 (trinta) mil habitantes. O maior de seus mocambos¹⁵ chegou a ter 6 (seis) mil pessoas - o equivalente à população do Rio de Janeiro à época (Araújo, 2017). Conforme o etnólogo Carneiro (1958), a campanha contra o Quilombo dos Palmares (1630-1695) se tornou um “caso de polícia”, cujo principal alvo era o líder quilombola, Zumbi.

[...] Os adversários o temiam e respeitavam. ‘Negro de singular valor, grande ânimo e constância rara’ [...] O Conselho Ultramarino, em 1697, lembrava ‘o negro Zumbi, tão célebre pelas hostilidades que fez em toda aquela capitania de Pernambuco, sendo o maior açoitado para os povos dela’ Em 1694, quando o quilombo foi esmagado pelas forças combinadas de Domingos Jorge Velho, Sebastião Dias e Bernardo Vieira de Melo, os moradores do Recife comemoraram o acontecimento com seis dias de luminárias e outras demonstrações de alegria. Mais tarde, o governador Caetano de Melo e Castro, tendo recebido dos Palmares a cabeça do Zumbi, mandou-a espetar num poste, ‘no lugar mais público’ do Recife, entre outras coisas para ‘atemorizar’ os negros, que consideravam imortal o chefe do quilombo (Carneiro, 1958, p. 71).

Os festejos dos recifenses em comemoração à morte de Zumbi e à destruição de Palmares revela a repulsa que existia aos quilombolas durante o Brasil Colônia. Depois da experiência de Palmares, as tentativas de fugas e de rebelião de escravizados passaram a ser reprimidas de forma mais severa por meio da criminalização e da penalização.

¹⁵ O Quilombo dos Palmares era organizado em pequenos povoados chamados mocambos.

Em Minas Gerais, as autoridades atormentadas pela grande concentração de escravizados na região e temerosas com a possibilidade de Novos Palmares resolvem reprimir as comunidades quilombolas do ponto de vista legal, através da instituição do Regime dos Capitães-do-Mato, de Dom Lourenço de Almeida, em 1722, que diz: “Para cada negro preso ‘em quilombos formados distantes da povoação onde estejam acima de quatro negros, com ranchos e pilões, e modo de ali se conservarem’, recebiam vinte oitavas” (Lara, 1996, p. 92).

Segundo a liderança quilombola Ivo Fonseca Silva (2010), as normas constitucionais e os decretos ao longo da história do Brasil foram muito cruéis com os quilombolas, pois eles só foram considerados cidadãos brasileiros a partir da promulgação da Constituição de 1988. Esse fato explica a lentidão da institucionalização da educação quilombola no Brasil e em toda América Latina (Silva, 2010), além da exclusão do negro de qualquer perspectiva de educação.

A segunda fase se refere à educação enquanto instrumento para o trabalho. Conforme Beisiegel (1974) e Paiva (1987), no século XIX, o papel da instrução pública era preparar jovens e adultos das classes populares para as novas modalidades laborais que estavam surgindo no Brasil. A instrução era associada ao trabalho, logo era realizada no turno noturno. Os defensores da “civilidade”, da “moralidade” e do “progresso” na sociedade brasileira acreditavam que a instrução e o trabalho preveniam o vício e o crime. Entretanto, para Peres (1995), esse era mais um discurso moralista da elite brasileira dirigido às classes populares, que na época era formada majoritariamente por negros livres e libertos.

Sobre essa questão, Costa (2012), por sua vez, afirma que as escolas noturnas para trabalhadores estão longe de serem uma medida humanitária, pois serviam mais para hierarquizar saberes e posições sociais, a fim de controlar sua circulação e seu uso. Além disso, construía a chamada “invenção do analfabeto”, ou seja, determinadas características eram associadas a um indivíduo, o que o definia ser “útil” ou não a uma “boa sociedade”. A a esse respeito, prossegue a autora:

A associação de características como analfabetismo, pobreza, vício, propensão ao crime, falta de higiene, ingenuidade, ignorância, incapacidade política, além de determinado fenótipo (associado à raça) em um mesmo sujeito, deduzindo de uma todas as outras, forneceu a imagem de quem deveria ser controlado e quando necessário punido, alvo por vezes do medo, por vezes da piedade, regenerado poderia ser útil ‘a si e à nação’, renitente fornecia a justificativa para as condições de desigualdade e exploração, tidas como ‘fracasso’ ou ‘destino’ de toda uma classe (Costa, 2012, p. 19).

O próprio Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, que cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte, segue a mesma lógica de exclusão, preconceito e

exploração. Os negros libertos podiam frequentar o ensino público no período noturno, mas dependiam do aval de seus senhores. O trabalho dito “livre” ainda era impregnado de relações escravistas.

Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matrículas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculandos (Brasil, 1878).

Existiram também iniciativas isoladas de ensino voltado aos negros no Brasil, mas que não ganharam força a ponto de eliminar o sistema educacional segregacionista da época. Algumas associações particulares, de caráter político, mantiveram suas próprias escolas noturnas. O espaço servia para alfabetização e para propaganda política, a fim de aliciar os negros em prol da luta abolicionista e republicana (Peres, 1995).

Além disso, no período imperial, destacam-se outras iniciativas, que não são divulgadas pela História Oficial¹⁶ do Brasil, tais como: o educandário do Rio de Janeiro (1853-1873), dirigido pelo professor negro Pretextato dos Passos e Silva; a escola da Perseverança (1860-1876), fundada pelo professor negro Antonio Ferreira Cesarino Junior, em Campinas - São Paulo; e o internato em Paracatu, Minas Gerais, dirigido pela professora negra Bernardina Gomes Cesarina.

Em suma, as escolas noturnas desse tempo representam um verdadeiro paradoxo, pois ofertavam legalmente instrução a “todos” dentro de um contexto escravocrata, que por natureza era excludente, baseando-se em critérios de classe (os escravizados) e de raça (o negro em geral, mesmo que fosse livre e liberto). Após a Lei Áurea de 1888, o negro sai das senzalas para as favelas e os cortiços, o que revela uma abolição inacabada no Brasil, já que a garantia da “liberdade” não possibilitou ao negro o mínimo de uma vida digna: educação, trabalho e moradia, ou seja, cidadania. Portanto, o fim da escravidão não ocorre devido ao humanitarismo da sociedade brasileira, mas sim porque o regime já não era mais rentável à classe dominante do país.

A partir do século XX, quando o Brasil inicia o seu processo de industrialização e consequentemente de urbanização, torna-se visível o abandono do povo negro nas áreas urbanas. A escolarização da maioria da população negra só ocorreu a partir da idade adulta, pois a necessidade de trabalhar para o sustento familiar ocasionava a evasão escolar. O

¹⁶ Conforme Prestes (2010, p. 91), a História Oficial é aquela elaboração histórica que convém aos grupos dominantes na sociedade e que se encontra consagrada e difundida principalmente nos livros escolares e na mídia.

jornalista e militante negro da década de 1920, José Benedito Correia Leite, fundador do jornal “O Clarim d'Alvorada”, relata um pouco dessa infância afastada da escola e lançada ao mercado de trabalho precocemente:

minha mãe foi uma negra, doméstica, muito lutadora, mas não podia me manter. Ela tinha de me deixar na casa dos outros para poder trabalhar [...] eu sempre vivi maltratado [...] tive uma irmã que veio mais tarde e viveu a mesma circunstância que a minha [...] com ajuda de minha mãe fui trabalhar como entregador de marmitas, menino de recados e ajudante de carpinteiro (Cuti; Correia Leite, 1992, p. 23 *apud* Gonçalves; Silva, 2000, p. 139).

Ao longo da história do Brasil, a resistência do negro ao regime escravista sempre existiu por meio dos quilombos, das irmandades - as mais destacadas eram a de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito dos Homens Pretos, da revolta dos Malês em 1835, do candomblé, etc. Para o sociólogo Fernandes (1986), o capitalismo industrial promoveu uma transformação no mercado de trabalho e uma repentina mudança de valores associadas à busca pela mobilidade social, o que favoreceu a criação de novas formas organizacionais dentro da resistência negra. A exemplo do Movimento Negro brasileiro que promoveu, na condição de ator coletivo, as primeiras mobilizações de protesto negro contra o racismo e a opressão social no Brasil.

Nessa época, emerge a terceira fase da educação escolar do negro no Brasil, que é pautada na ascensão social e na conscientização dos atores sociais envolvidos. Desde o início, as principais entidades do Movimento Negro, tais como a Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental do Negro (1944), o Movimento Negro Unificado (1978), ofertaram escolas com intuito de alfabetizar adultos e crianças negras. Ademais, a pauta do direito à educação sempre esteve presente na agenda pública do Movimento Negro. Agora, de acordo com o contexto histórico, as concepções e os objetivos desse direito mudavam, pois a educação era:

ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (Gonçalves, 2000, p. 337 *apud* Gonçalves; Silva, 2000, p. 139).

Contudo, a partir da análise da periodização de Domingues (2007) referente às fases do Movimento Negro brasileiro ao longo da República (1889-2000), verificamos práticas e processos educativos importantes, pois contribuíram para a formação de sujeitos sociopolíticos conscientes e protagonistas de sua história e de seu tempo em prol de suas

bandeiras de luta - a exemplo do direito à educação escolar e universitária para o povo negro. No item seguinte, prosseguimos a discussão sobre as ações do Movimento Negro por uma educação intercultural no país.

1.3.1 O movimento negro por uma educação intercultural no Brasil

A conquista do direito à educação pelo movimento negro é fruto de inúmeras trincheiras de luta na imprensa, no teatro, nos grupos de culturas, terreiros de candomblé, umbanda e irmandades religiosas, além das manifestações públicas através de uma educação não formal para além dos muros da escola e da Universidade, o que possibilitou o contato, a inter-relação, a comunicação entre os sujeitos envolvidos. Esse compartilhamento de informações criou uma “sintonia”, uma bandeira comum que auxiliou no avanço e na conquista do movimento negro por cidadania no Brasil. Segundo Gohn (2006, p 28), esse modo de educação compreende:

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc.

O movimento negro brasileiro é um ator político, composto por diversos personagens, que se utilizaram de diferentes estratégias para a conquista de direitos para o povo negro. Domingues (2007) traça três fases históricas de atuação do movimento negro no Brasil: 1) da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); 2) da Segunda República à ditadura militar (1945-1964); e 3) do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000).

Na primeira fase, as entidades de destaque foram o jornal “Clarim da Alvorada” e a Frente Negra Brasileira (FNB). A FNB foi uma associação que existiu de 1931 a 1937 e mobilizou milhares de negros em prol de seus direitos políticos, sociais, educacionais e culturais. O maior e mais importante departamento da FNB foi o de “Instrução e Cultura”, o qual se preocupou com a educação dos negros e a inclusão deles nas escolas formais. Na década de 1930, a FNB chegou a criar escolas e alguns cursos voltados para “gente de cor”, expressão dita na época, a fim de combater o analfabetismo e a deficiência educacional, situações que eram recorrentes na população negra (Gomes, 2005). Aliado a isso, promoviam

também a autoestima e a valorização da cultura negra, elementos fundamentais para o combate ao racismo.

A FNB ganhou representatividade no cenário brasileiro e em 1936 se tornou um partido político. Contudo, em 1937, antes de passar pelo teste das urnas, a FNB foi extinta pelo Golpe do Estado Novo, uma ditadura no Brasil instaurada por Getúlio Vargas. Nessa mesma época, em prol da industrialização no país, Vargas se aproxima dos operários urbanos com a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Dessa forma, ganha adeptos ao seu Governo, inclusive da comunidade negra, e recebe o apelido de “pai dos pobres”. Nessa direção, Freire (2008) traz uma breve reflexão sobre a estratégia da elite liberal ao propor o assistencialismo social para as massas populares com intuito de desviá-las do foco da emancipação política e consequentemente humana.

As massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Percebem que outros têm mais facilidade que eles e descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva. [...] Começam a exigir e a criar problemas para as elites. Estas agem torpemente, esmagando as massas e acusando-as de comunismo. As massas querem participar mais na sociedade. As elites acham que isto é um absurdo e criam instituições de assistência social para domesticá-las. Não prestam serviços, atuam paternalisticamente, o que é uma forma de colonialismo. Procura-se tratá-las como **crianças** para que continuem sendo crianças (Freire, 2008, p. 37, grifo nosso).

Nesse trecho do livro **Educação e Mudança** de Freire (2008), o termo “crianças” não é utilizado com o intuito de diminuir a fase da infância, mas sim de alertar sobre o enfraquecimento do poder popular. O Estado Novo (1937-1945), presidido por Getúlio Vargas, utilizou como estratégia um paternalismo manipulador, cuja intenção era limitar a autonomia e a liberdade do povo e, consequentemente, aliená-lo, a fim de manter os privilégios das elites. Não é raro os movimentos sociais populares deixarem de lado uma bandeira de luta coletiva em prol de benefícios particulares, os quais não transformarão a estrutura política, econômica, social e cultural da nação.

A segunda fase do Movimento Negro (1945-1964) é marcada pela fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias do Nascimento, em 1944, no Rio de Janeiro. Em 1941, após assistir a um *Minstrel Show* (em português, espetáculo de menestréis¹⁷), na cidade de Lima, em Peru, Abdias do Nascimento decide contestar essa antiga prática teatral, que ridicularizava a “raça negra”. Ele então cria o TEN, uma cultura de resistência, cujos propósitos principais são a denúncia ao racismo e o resgate aos valores culturais afro-

¹⁷ É um teatro popular de origem norte-americana, baseado em uma ideologia racista, que utiliza a prática do blackface em quadros cômicos. No blackface, os atores brancos se colorem com o carvão de cortiça para representar personagens negros de forma exagerada.

brasileiros. Com a queda da ditadura de Getúlio Vargas em 1945, o movimento negro teve também um importante papel na construção da nova Carta Magna brasileira em 1946.

O TEN realizava oficinas de dramaturgia aliada a uma alfabetização crítica voltadas às classes populares (operários, domésticas, desempregados, etc.) com o objetivo de despertar o próprio negro para a realidade de exclusão e de invisibilidade social, que era submetido no Brasil. Acerca do papel sócio-político desse teatro, Batista (2015) destaca que o TEN buscava a valorização do negro de origem africana em território brasileiro, logo não era adepto de uma perspectiva afrocêntrica. Contudo, esse fato não elimina as contribuições do TEN para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais e um currículo antirracista.

Mais tarde, na década de 1960, Augusto Boal funda o Teatro do Oprimido, com base na metodologia de Paulo Freire. O Teatro do Oprimido era um teatro participativo, que tinha o intuito de alfabetizar os oprimidos a partir da leitura do mundo, da problematização, da dialogicidade e da criticidade. Isso significa que a alfabetização não se restringia a aprender a ler e a escrever o bê-a-bá, como ressalta Freire (2000, p. 40):

Aprender a ler e a escrever [...], não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a ‘leitura do mundo’, tem a ver com o que chamo a ‘re-escrita’ do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, da de adultos e da alfabetização em particular.

Portanto, o TEN e o Teatro do Oprimido são espaços não só de formação artística teatral, mas também política e intelectual voltados para pessoas analfabetas, especialmente o negro segregado e o indígena subjugado. Tanto o TEN quanto o Teatro do Oprimido são experiências pioneiras no Brasil, que integram a “leitura de mundo” em suas práticas cênicas, a fim de confrontarem e romperem com a tradição teatral e para denunciarem a conjuntura política e socioeconômica brasileira da época. Ressalta-se que o TEN de Abdias do Nascimento na década de 1950 antecipou a experiência de alfabetização de adultos realizada pela Educação Popular de Paulo Freire em 1963.

Figura 9 - Paulo Freire e Abdias Nascimento em Guiné Bissau



Fonte: Elisa Larkin Nascimento (1976). Disponível em <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/exilio/#modal-figures>>. Acesso em: 10 jan 2025.

Abdias do Nascimento (1914-2011) e Paulo Freire (1921-1997) são dois intelectuais engajados e comprometidos socialmente. No prefácio do livro de poesias de Abdias do Nascimento, intitulado **Axés do Sangue e da Esperança: Orikis** (1983), Paulo Freire o descreve carinhosamente e o considera como “um velho amigo e companheiro”, apesar de terem se encontrado pessoalmente apenas três vezes durante o exílio.

Em todas estas oportunidades, Abdias era o mesmo intelectual comprometido, o mesmo artista criador, a mesma sensibilidade inquieta. Sua prática confirmando sempre o seu discurso. A sua poesia, tão amena quanto forte, expressão também de seu engajamento fundamental. Nada neste livro bonito nega ou contradiz a sua forma de estar sendo no mundo - nada nega suas raízes que lhe dão vida e autenticidade (Nascimento, 1983, *apud* Freire, 1981, p. 30).

O destaque da terceira fase (1978-2000) é a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) Contra a Discriminação Racial, o qual ainda hoje é atuante no Brasil. Na obra **Lugar de Negro**, González (2022), ativista e intelectual negra, reproduz o primeiro documento, “Carta Convocatória para o Ato Público contra o Racismo” (1978), que deu origem ao MNU. O Movimento passa a reunir entidades negras de todo o país contra o racismo e em defesa da democracia, já que o Brasil vivenciava nesse período o regime da ditadura militar (1964-1985).

Nós, Entidades Negras, reunidas no Centro de Cultura e Arte Negra no dia 18 de junho, resolvemos criar um Movimento no sentido de defender a Comunidade Afro-Brasileira contra a secular exploração racial e desrespeito humano a que a Comunidade é submetida. Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da Comunidade Afro-Brasileira, destrói a alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano. [...] Mas o Ato

Público Contra o Racismo marcará fundo nosso repúdio e **convidamos a todos os setores democráticos** que lutam contra o desrespeito e as injustiças aos direitos humanos, a engrossarem fileiras com a Comunidade Afro-Brasileira **nesse ato contra o racismo. Fazemos um convite especial a todas as entidades negras do país, a ampliarem nosso movimento.** As entidades negras devem desempenhar o seu papel histórico em defesa da Comunidade Afro-Brasileira; e, **lembramos, quem silencia consente** (MNU, 1978, *apud* Gonzalez, 2022, p. 55-56, grifo nosso).

Na Carta Convocatória do MNU de 1978, a frase “lembramos, quem silencia consente” traz à memória o poema “É preciso Agir”, em que o autor Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo alemão, diz que os negros, os operários, os miseráveis, os desempregados foram perseguidos e levados pelos opressores, mas ele permaneceu indiferente a situação do outro, que era diferente dele. Até que um dia ele foi perseguido e levado, mas não havia ninguém para ajudá-lo.

O racismo não é só problema de negro, mas de toda uma coletividade, uma sociedade. O homem não é uma ilha, pois é um ser social. Se, hoje, há o silêncio perante as injustiças cometidas contra grupos marginalizados - a exemplo dos negros -, então significa que o amanhã prenuncia a perseguição contra todos nós. Isso porque a negação dos direitos humanos é uma reação em cadeia. Portanto, é preciso agir e se posicionar contra os males da sociedade.

Com o MNU, os polos de agregação da população negra passam a funcionar com um caráter educativo de três maneiras: 1) clubes recreativos e associações culturais com a preservação dos valores afro-brasileiros; 2) entidades de cunho político; 3) mais recente, mobilização de jovens a partir da arte do *hip-hop*, dos blocos afros, *funk*, entre outros (Gonçalves; Silva, 2000). Em 1984, a programação de ação do MNU já demonstra uma preocupação com a ampliação da temática da educação ao defender um currículo escolar intercultural, pois

A educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos **conteúdos do sistema educacional brasileiro**, exigindo a colocação, **no mesmo nível da história Europeia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do negro, do índio na formação sociocultural do Brasil** (Boletim M.N.U, 1984, p.10, grifo nosso).

A pedagoga negra Gomes (2017) defende que, após a Constituição de 1988, o movimento negro brasileiro fortalece ainda mais sua pauta em prol da educação. A partir da década de 1990, ao invés de um discurso mais universal sobre o acesso à educação, passa a reivindicar políticas públicas específicas voltadas para a equidade racial na educação, através das chamadas ações afirmativas.

As ações afirmativas surgem enquanto conceito no Brasil com o protagonismo dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, pois são esses sujeitos (e não o aparelho estatal) por meio de suas práticas políticas que contribuem com a formulação de políticas públicas de combate às desigualdades nas relações sociais concretas.

Desde então, há uma mudança na máquina pública brasileira, através da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003; da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2004; e da adoção das cotas raciais para ingressos em Universidades em 2012. Quanto à educação escolar intercultural, há a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares. Em 2008, essa lei é atualizada por meio da Lei nº 11.645, que inclui a obrigatoriedade da temática indígena no currículo escolar. Além disso, o parecer CNE/CEB nº 16 de 2012 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Contudo, em 2016, as tensões e as disputas políticas no Brasil em prol de um projeto de Estado e de economia pautado no neoliberalismo resultaram no *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff. Esse fato abriu espaço para inúmeros retrocessos no campo das ações afirmativas conquistadas pelo Movimento Negro, a exemplo da Seppir e da Secadi. Na gestão de Michel Temer, em 2016, a Seppir se transforma no Ministério dos Direitos Humanos e, em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, ela foi recriada com o nome de Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, ao passo que a Secadi é extinta.

No dia 19 de novembro de 2020, um dia antes da celebração da Consciência Negra no Brasil, ocorre a morte de João Alberto Silveira Freitas, um homem negro de 40 anos de idade, após espancamento por seguranças no estacionamento do Carrefour em Porto Alegre (RS). Esse episódio ganhou repercussão nas mídias nacional e internacional. Na época, durante a Cúpula do G20, o então presidente Jair Bolsonaro se pronunciou por videoconferência diante do fato com o seguinte discurso:

O Brasil tem uma cultura diversa, única entre as nações. Somos um **povo miscigenado**. Brancos, negros e índios edificaram o corpo e o espírito de um povo rico e maravilhoso. Em **uma única família brasileira** podemos contemplar uma diversidade maior do que países inteiros. Foi a essência desse povo que conquistou a simpatia do mundo. Contudo, há quem queira destruí-la, e colocar em seu lugar o conflito, o ressentimento, **o ódio e a divisão entre raças, sempre mascarados de ‘luta por igualdade’ ou ‘justiça social’** (Bolsonaro, 2020, grifo nosso).

Nesse discurso, ele exaltou a miscigenação do povo brasileiro e negou a existência de conflitos raciais na história do Brasil, o que reforça o mito da democracia racial. Já o então vice-presidente Hamilton Mourão, em entrevista à imprensa brasileira, lamentou o crime, mas procurou desvinculá-lo da questão racial a partir deste discurso:

Lamentável, né? [...] Em princípio, é segurança totalmente despreparada para a atividade que ele tem que fazer [...] **Para mim, no Brasil não existe racismo.** Isso é uma coisa que **querem importar aqui para o Brasil.**[...] Eu digo para vocês o seguinte, porque eu morei nos EUA: racismo tem lá. [...] na escola em que eu morei lá, o ‘pessoal de cor’ andava separado. Eu nunca tinha visto isso aqui no Brasil. [...] Isso no final da década 60. [...] [Lá] o pessoal de cor sentava atrás do ônibus, não sentava na frente do ônibus. Isso é racismo. Aqui não existe isso. Aqui você pode pegar e dizer é o seguinte: existe desigualdade. Isso é uma coisa que existe no nosso país (Mourão, 2020, grifo nosso).

O discurso de Mourão estabelece uma distinção entre a realidade do povo negro no Brasil e nos EUA. Na percepção dele, não existe racismo no Brasil, pois ao contrário dos EUA não há uma segregação racial declarada e ostensiva imposta pelo Estado brasileiro. A partir dos discursos de Bolsonaro e de Mourão, constata-se que há uma negação do racismo no Brasil, o que dispensa a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial no país. Portanto, não é de se estranhar a extinção da Secadi durante o Governo Bolsonaro.

Em 2023, Lula é eleito presidente da República pela terceira vez no Brasil. No âmbito educacional, o presidente Lula autorizou a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) com a recriação da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), ambas extintas pelo governo Bolsonaro. Essas secretarias são responsáveis pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

O governo Lula fundou o Ministério da Igualdade Racial (MIR) em 2023, inspirado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003. O MIR sugere com o objetivo de promover políticas públicas para combater a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades para as pessoas negras. Além disso, o governo Lula instituiu o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), cuja finalidade é promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às populações negra, quilombola e indígena, às pessoas com deficiência e às mulheres, considerando as suas especificidades e as suas diversidades. As ações afirmativas incluem

cotas, bonificações em processos seletivos, metas de inclusão, cursos preparatórios, assistência financeira, políticas de acessibilidade, entre outras.

Ao longo da história latino-americana e brasileira, o povo negro em geral, inclusive os quilombolas, antes mesmo de lutar pela garantia dos direitos humanos (a exemplo do acesso à uma educação intercultural), teve primeiro que afirmar a sua condição de “ser humano” para uma sociedade e um Estado secularmente racista. Como se reivindicar por direitos “humanos” quando não se é reconhecido enquanto “humano”? Ainda hoje o Estado e a sociedade brasileira não reconhecem os negros como cidadãos e desqualificam as suas lutas políticas, sociais e culturais, acusando-os de racializar o Brasil.

Conforme o 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2023, houve um registro de 11.610 boletins de ocorrência por racismo no Brasil, enquanto que em 2022 foram registrados 5.100 casos de racismo. O Rio Grande do Sul foi o Estado brasileiro líder em registros, totalizando 2.857 boletins de ocorrência por racismo em 2022. Os dados de 2023 revelam que houve um aumento de 127% no número de casos de racismo no Brasil em relação ao ano de 2022 (Pacheco, 2023).

Segundo o portal de notícias da Globo G1, em maio de 2023, uma mulher negra foi vítima de racismo, enquanto aguardava um carro de aplicativo em uma mesa de uma loja de conveniência em Salvador (BA). Uma outra mulher sentou à mesa em que ela estava e pediu que ela se retirasse, “porque não gostava de gente igual a ela”, em seguida, frisou “odeio preto, não suporto”. Outro caso que repercutiu a nível nacional foi o da professora de uma escola pública de Ceilândia (DF), que em outubro de 2023 insulta o seu aluno com a seguinte frase racista: “Tu é preto, pobre e feio, se você quer ser burro, ok, não vem na minha aula”. Já a nível internacional o caso que ganhou notoriedade e causou indignação foi do brasileiro Vinícius Júnior, jogador do Real Madrid, que foi vítima de um gesto racista de um torcedor do Sevilla durante uma partida.

O povo negro vem resistindo a essa realidade de racismo e de opressão social no Brasil desde a época colonial por meio dos quilombos, das irmandades (a exemplo de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito dos Homens Pretos), da revolta dos Malês (1835), do candomblé e mais recentemente no século XIX dos primeiros movimentos de protestos negros na condição de ator político coletivo, o que culminou com a constituição em 1978 do Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU tinha como objetivos de destaque o combate ao racismo, à desigualdade social e à violência policial.

A constatação da pesquisa de Candau e Russo (2010) durante o período de 2006 a 2009 não significa que na prática não houve qualquer contribuição do povo negro para a

construção de uma educação intercultural durante a trajetória histórica latino-americana e brasileira. A criação da Lei nº 10.639 em 2003, que implanta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas, é fruto de uma luta do povo negro por um sistema educacional que visibilize a participação do negro na formação sociocultural do Brasil.

Nenhuma conquista de uma política pública nasce do dia para a noite, pois é preciso um processo histórico, permanente e coletivo. A Lei nº 10.639 de 2003 serviu de base para orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais no âmbito da educação brasileira, o que favoreceu a efetiva cobrança por uma educação escolar que valorizasse e respeitasse as diferentes culturas de nosso país. Além disso, culminou com a Lei nº 11.645 de 2008 (inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial) e do parecer CNE/CEB nº 16 de 2012, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Após as reflexões apresentadas neste Capítulo, percebe-se a importância de uma educação diferenciada que respeite a diversidade étnico-racial no Brasil, pois proporciona a emancipação e a reparação histórica dos sujeitos negros e quilombolas, que por séculos foram privados do acesso à escolarização e de manifestarem a cultura afro-brasileira no Brasil. O processo histórico de luta e de resistência do povo negro e quilombola desencadeou a conquista do direito a uma educação para as relações étnico-raciais, que resultou no conceito e na caracterização da educação escolar quilombola composta por peculiaridades, desafios e possibilidades enquanto perspectiva afrocentrada. Além disso, a educação escolar quilombola em diálogo com a educação popular na concepção de Paulo Freire é uma forma de combater o epistemicídio, de constituir sujeitos críticos e ativos em prol da mudança social e de visibilizar/valorizar conhecimentos ainda esquecidos por uma humanidade voltada para o pensamento eurocêntrico.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar como iremos desenvolver a presente pesquisa de doutoramento. Para cumprirmos essa meta, traçamos uma subdivisão: em um primeiro momento, justificamos a nossa opção pela abordagem qualitativa, já que compreendemos que ela se relaciona melhor com o nosso objeto de pesquisa. Na segunda etapa deste capítulo, apresentamos a caracterização e a contextualização do campo de pesquisa que é a EMQASSM, localizada nas proximidades do território da comunidade quilombola de Paratibe, às margens da Rodovia Estadual PB-008, que liga João Pessoa ao litoral sul do Estado da Paraíba. Além disso, descrevemos o perfil dos sujeitos da pesquisa e seus critérios de escolha juntamente com os instrumentos de produção de dados, tais como, o levantamento bibliográfico e documental, o diário de campo, a observação participante, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Por fim, para a análise dos dados obtidos durante a pesquisa, utilizamos a ACD proposta por Fairclough (2016), que analisa o discurso como prática social com o propósito do desvelamento dos recursos textuais que contribuem para a manutenção ou a transformação das relações de poder em prol da justiça social.

2.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CONCEITOS E APLICAÇÕES

A partir do referencial teórico de Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2006), Flick (2009), Godoy (1995), Richardson (1999), a presente investigação opta por uma abordagem essencialmente qualitativa. As pesquisas qualitativas não se baseiam em um conceito teórico e metodológico unificado, pois estudam as relações sociais em suas peculiaridades locais, temporais e situacionais. Conforme Chizzotti (2006, p. 28-29),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2006, p. 28-29).

O principal motivo pela escolha da abordagem qualitativa neste estudo se deve ao fato de ele ter sido desenvolvido na EMQASSM e na CQP em João Pessoa (PB). Desse modo,

fomos a campo “captar” o fenômeno em estudo a partir da concepção das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vistas relevantes (Godoy, 1995).

A complexidade do ser humano e das sociedades dificulta uma análise e uma explicação somente a partir dos indicadores positivistas. Nesta pesquisa, os dados não foram recolhidos em forma de números, mas sim de palavras (documentos oficiais, caderno de campo e transcrições de entrevistas) e de imagens (fotografias e vídeos), que exigem uma análise em toda a sua complexidade e inteireza. A realidade é plural, histórica, fluente e contraditória, o que requer o nosso olhar “sensível” aos detalhes que observamos - até mesmo aos não-ditos - nos contextos sociais a serem estudados.

O método científico é mais do que a descrição dos passos da pesquisa. [...] Por essa razão, os momentos preliminares de uma investigação – em que o pesquisador traça o diagnóstico da realidade a ser observada, o modo de organizar os dados coletados e a delimitação da problemática de investigação – são feitos sempre **a partir da materialidade histórica do pesquisador e das suas escolhas teóricas e metodológicas** (Pesce; Abreu, 2013, p. 26, grifo nosso).

Isso significa que não somos neutros durante uma investigação científica, pois estamos imersos em circunstâncias historicamente datadas. Além disso, somos também seres humanos concretos e historicizados, constituídos por concepções, valores e objetivos, exigindo a nossa atenção e a nossa sensibilidade durante a pesquisa, pois nada pode ser considerado trivial no campo concreto. Tudo pode constituir uma pista para a melhor compreensão do objeto de estudo.

Ademais, é importante que tracemos caminhos coerentes com suas concepções assumidas, através de estratégias, técnicas e métodos que permitam reunir informações indispensáveis para a investigação do problema em estudo. Contudo, ao mesmo tempo, faz-se necessário que estejamos abertos para a flexibilidade dos métodos e das técnicas previamente escolhidos para a aplicação no campo concreto.

Os métodos qualitativos adequados para determinada realidade concreta surgem muitas vezes a partir dos erros, dos imprevistos e dos impasses durante o processo de investigação científica. Na pesquisa com abordagem qualitativa, só se aprende fazendo.

O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do ‘fazer a pesquisa’. O método, neste sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça. O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode virar uma ‘camisa de força’. Por isso precisa ser apropriado pelo pesquisador que pelas suas mediações cria alternativas, novas saídas, novas soluções para o emergir dos dados e sua compreensão. O método é vivo. Daí porque o pesquisador deve ter um conhecimento teórico sólido e ter experiência no

trato das questões de sua área de investigação (um conhecimento de dentro, de imersão) (Gatti, 2007, p. 63-64).

Ao optarmos pela abordagem qualitativa, não significa que estejamos evitando um estudo sistemático, consistente, definido em critérios claros e bem estruturados, fundamentado em uma vertente teórica e metodológica (Chizzotti, 2006). Ao contrário, a pesquisa qualitativa deve mostrar ainda mais seu rigor científico por ter seu processo de validade comumente questionado no âmbito acadêmico. Claro, sem deixar de reconhecer que a análise e a descrição da experiência humana não podem se restringir aos métodos quantitativos.

Segundo Richardson (1999), a metodologia quantitativa, a qual normalmente obtém os seus dados através de testes estatísticos, não significa que a investigação esteja imune à manipulação de pesquisadores. Isso porque, mesmo que se apresente com uma capa de objetividade e de neutralidade, a validade de determinado resultado de pesquisa, seja quantitativo ou qualitativo, dependerá em última instância da ética do pesquisador.

Após a reflexão sobre a adoção da abordagem qualitativa na presente pesquisa, vamos agora adentrar no campo pesquisado a partir do qual as questões investigativas foram sendo construídas por meio de nossa interação com os sujeitos e o contexto da escola e da CQP. Portanto, nos próximos tópicos, apresentaremos as estratégias metodológicas utilizadas para a produção dos dados no campo de pesquisa.

2.1.1 Caracterização e contextualização do campo de pesquisa

Segundo Cavalcante (2013), Paratibe ou *pirá ty pe*, em tupi guarani, significa “rio de águas claras ou de peixe dourado”, porém os moradores atuais da região não sabem ao certo a origem do nome. Em documentos do século XIX, o nome “Paratybe” está registrado como sendo um sítio localizado no sul da cidade da Parahyba. Conforme Gonçalves (2013), nos fins do século XVIII e início do XIX, a existência do quilombo de Paratibe, ainda ativo por ocasião da Independência brasileira, juntamente com as condições ecológicas da região (mangues e estuários) atraíram a população livre e pobre, constituída a maioria por negros forros, para o extremo sul da capital Parahyba.

Diante disso, de acordo com Nascimento (2014), o Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território Quilombola de Paratibe (2008-2009) constatou que a CQP tem uma história de 200 anos de posse de terra, onde as famílias compartilham técnicas próprias na coleta de frutos e na pesca, além de manterem as tradições do coco de

roda, da Lapinha (festejos religiosos) e dos banhos de rio (rio do Padre e rio do Cuiá). Gonçalves (2013) afirmou que, a partir das visitas, reuniões e encontros com a Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes (AACADE), houve um fortalecimento no processo de organização social no quilombo de Paratibe, o que resultou na criação da Associação da Comunidade Negra de Paratibe em 2006, sendo fundada juridicamente no dia 6 de outubro de 2007.

Nascimento (2014) assevera que a terra quilombola é local essencial para a reprodução física, social, econômica e cultural desse povo, portanto ela é símbolo de tradição, ancestralidade e memória. Como consequência dessa mobilização e organização social em Paratibe, a Fundação Cultural Palmares emitiu a certificação quilombola no dia 11 de julho de 2006, atestando formalmente que a comunidade de Paratibe se autodefine como quilombola. Um marco para o acesso às políticas públicas quilombolas e para o processo de regularização territorial quilombola.

A presente tese foi realizada na EMQASSM, localizada nas proximidades do território da comunidade quilombola de Paratibe, às margens da Rodovia Estadual PB-008, que liga João Pessoa ao litoral sul do Estado da Paraíba. A EMQASSM foi fundada em 1972 e dirigida por longos anos por professora Antônia do Socorro ou Dona Toinha - já falecida - mulher quilombola que doou o terreno para a prefeitura de João Pessoa (PB), a fim de construir a EMQASSM. Em 2019, essa instituição escolar foi oficialmente reconhecida como quilombola pela Rede de Ensino Municipal de João Pessoa (PB).

Os critérios que utilizamos para a escolha da realização desta pesquisa na EMQASSM foram basicamente pelos 3 (três) motivos seguintes: 1) a nossa aproximação acadêmica com o local desde 2009; 2) a EMQASSM é a única escola quilombola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB; e 3) desde 2012, a partir da promulgação das DCNEEQ, a comunidade escolar de Paratibe vem lutando pela efetivação de um currículo escolar quilombola na EMQASSM.

Segundo o projeto político pedagógico (PPP) da EMQASSM (2023), existe o total de 1.638 estudantes matriculados, que estão distribuídos da seguinte maneira: 1) na Educação Infantil (47); 2) no Ensino Fundamental dos anos iniciais (496) e dos anos finais (860); e 3) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (177). Vale frisar que existe o total de 155 estudantes quilombolas. Isso é equivalente a 9,4% do total de estudantes da EMQASSM. Além disso, existe um total de 74 professores na EMQASSM, sendo 25 efetivos e 49 prestadores de serviço. Desse quadro docente, apenas 1 professora é quilombola oriunda da comunidade

negra de Paratibe, exercendo a profissão de docente na condição de contratada na EMQASSM.

Segundo Gonçalves (2013), no período de 1970 a 1990, houve um forte processo de urbanização na região onde está localizada a comunidade quilombola de Paratibe, o que resultou na construção do bairro do Valentina Figueiredo, do Loteamento “Sonho Meu” e do Condomínio “Amizade” (apelidado de “Torre de Babel” pelos moradores de Paratibe por ter trazido a violência urbana para a região) em 1984. Em 2002, depois do asfaltamento da Rodovia Estadual PB - 008, que liga João Pessoa ao litoral sul da Paraíba, ocorreu também um processo de especulação imobiliária acentuado em Paratibe.

Esse crescimento desordenado trouxe muitos impactos negativos para a comunidade quilombola de Paratibe, em especial, para a EMQASSM, onde realizamos a presente pesquisa. Conforme o PPP da EMQASSM (2023), a intensa urbanização dos bairros de Valentina, de Muçumagro, de Paratibe e de adjacências fez com que a escola atendesse um público de estudantes não-quilombolas, os quais atualmente constituem a maioria na instituição. A partir disso, o PPP da EMQASSM (2023) elencou importantes desafios a serem enfrentados pela escola: 1) a grande procura por matrículas na escola; 2) a insuficiência de materiais pedagógicos para atender a demanda; 3) a estrutura física da escola reduzida, com poucas condições ambientais para a aprendizagem; 4) o aumento da violência no âmbito escolar e nas redondezas devido à desagregação das famílias dos estudantes e ao tráfico de drogas; 5) o aumento do número de estudantes sem tempo suficiente para a formação continuada docente sobre educação para relações étnico-raciais; e 6) a limitação da equipe pedagógica para cumprir todas as exigências que se impõe a uma instituição escolar voltada para a construção de um currículo quilombola.

2.1.2 Os sujeitos da pesquisa e os critérios de escolha dos selecionados

No âmbito da CQP, os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) mulheres negras quilombolas: 1) Joseane Pereira da Silva Santos, agente de saúde e liderança da CQP; 2) Jorlene Nascimento Pereira da Silva, auxiliar de serviços gerais na EMQASSM e presidente da Associação da Comunidade Negra de Paratibe; 3) Luciene Tavares da Silva Lima, supervisora da EMQASSM e liderança da comunidade quilombola Caiana dos Crioulos em Alagoa Grande (PB); e 4) Claudiana Duarte da Silva Fernandes, professora polivalente do Ensino Fundamental I da EMQASSM e quilombola de Paratibe. No caso das 4 (quatro) mulheres negras quilombolas selecionadas para participarem desta pesquisa, o critério de

escolha foi o de estarem envolvidas com a construção de uma educação escolar quilombola na EMQASSM de Paratibe. No mês de julho de 2024, realizamos com elas uma entrevista semiestruturada, intitulada *“Cultura, território, identidade, escola e relação com a comunidade”*, que se encontra no Apêndice B desta tese.

É importante frisar que informamos previamente para as 4 (quatro) mulheres negras quilombolas que os seus nomes completos, as suas imagens, as suas minibiografias e os conteúdos de suas entrevistas seriam apresentados nesta tese, porém não houve qualquer objeção por parte delas. Inclusive, as próprias mulheres negras quilombolas nos cederam as suas fotografias e escreveram as suas minibiografias, que foram apresentadas no capítulo 4 desta tese.

No âmbito da EMQASSM, inicialmente, 42 docentes responderam o questionário de identificação docente (ver Apêndice A), distribuídos da seguinte forma: 9 docentes polivalentes; 5 docentes de Língua Portuguesa; 4 docentes de Artes; 4 docentes da EJA; 4 docentes de História; 4 docentes de Matemática; 3 docentes de Ciências Biológicas; 3 docentes de Educação Física; 2 docentes de Geografia; 2 docentes de Língua Inglesa; e 2 docentes da Sala de Recursos Multifuncionais.

Em seguida, 17 docentes foram selecionados para responder o questionário aberto (ver Apêndice C), intitulado *“Desafios e possibilidades dos docentes na construção de uma educação escolar quilombola em Paratibe”*, cujos critérios de escolha foram os seguintes: 1) terem respondido o questionário de identificação dos docentes; 2) terem respondido o que entendem por educação escolar quilombola; 3) conhecerem as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; 3) terem estudado em sua formação (inicial e/ou continuada) os conteúdos da educação étnico-racial; 4) terem atuado por um tempo suficiente na EMQASSM, de modo que tenham participado da formação continuada *“Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”*, ocorrida de 2016 a 2018, coordenada pelo professor Dr. Waldeci Ferreira Chagas, fruto da parceria da PMJP com a UEPB. Contudo, dentre esses 17 docentes, 3 (três) foram escolhidos apesar do pouco tempo de atuação na EQASSM, pelos seguintes motivos:

1. O professor de Arte, Megê, foi indicado por lideranças quilombolas da CQP e por mais de um colega de profissão, além de ter manifestado verbalmente, em diversas ocasiões, o interesse em participar da pesquisa;
2. A professora polivalente, Kimberlé Crenshaw, também foi indicada por colegas de profissão e demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa;

3. A professora de Português, Neusa Santos Souza, foi indicada pelas lideranças quilombolas da CQP e aceitou participar da pesquisa sem quaisquer objeções.

É importante destacar que a professora polivalente, Claudiana Duarte da Silva Fernandes, respondeu ao questionário de identificação docente (ver Apêndice A), mas foi selecionada para a entrevista semiestruturada, intitulada “*Cultura, território, identidade, escola e relação com a comunidade*”, voltada às lideranças quilombolas da CQP (ver Apêndice B). Dos 17 docentes selecionados, apenas 10 aceitaram responder ao questionário aberto, intitulado “*Desafios e possibilidades dos docentes na construção de uma educação escolar quilombola em Paratibe*”, que se encontra no Apêndice C desta tese. Para garantir o anonimato e o sigilo, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Anexo F), cada um desses participantes escolheu um pseudônimo de uma personalidade negra com a qual se identifica.

No Quadro 2, apresentamos a seguir os dados pessoais e profissionais dos 10 (dez) docentes participantes da pesquisa referentes ao gênero, faixa etária, autodeclaração por cor/raça, residência, nível de escolaridade, categoria funcional, disciplina ministrada, tempo que exerce a função na EMQASSM. Nesta tese, a escolha de pseudônimos de personalidades negras tem o objetivo de dar voz e visibilidade a esses atores sociais negros, para que o paradigma da afrocentridade seja assumido na condução da presente pesquisa.

Quadro 2 - Perfil pessoal e profissional dos 10 (dez) docentes participantes da pesquisa

PERFIL DOS 10 DOCENTES DA EMQASSM PARTICIPANTES DA PESQUISA									
Pseudônimo	Gênero	Idade	Cor/Raça	Residência	Escolaridade	Categoria Funcional	Disciplina	TD	TEP
Megê	M	35	Preta	Rural	Especialização	Contratado	Arte	+ 10 anos	3 a 4 anos
Jackson do Pandeiro	M	48	Branca	Urbana	Mestrado	Efetivo	Arte	+10 anos	7 a 10 anos
Dandara	F	52	Branca	Urbana	Especialização	Contratado	Educação Física	+10 anos	+10 anos
Carolina Maria de Jesus	F	46	Branca	Urbana	Mestrado	Efetivo	Geografia	+10 anos	7 a 10 anos
Pai José de Angola	M	63	Branca	Urbana	Especialização	Contratado	História	+10 anos	5 a 7 anos
Kimberlé	F	27	Parda	Urbana	Mestrado	Contratado	Polivalente	3 a 4	3 a 4

Crenshaw								anos	anos
Malu	F	51	Preta	Urbana	Especialização	Contratado	Polivalente	+10 anos	+10 anos
Djamila Ribeiro	F	37	Branca	Urbana	Mestrado	Efetivo	Polivalente	7 a 10 anos	7 a 10 anos
Milton Nascimento	M	43	Branca	Urbana	Doutorado	Efetivo	Português	+10 anos	7 a 10 anos
Neusa Santos Souza	F	46	Preta	Urbana	Especialização	Contratado	Português	+10 anos	1 a 2 anos

Fonte: Elaborado pela autora em fevereiro de 2025. Legenda: TD: Tempo como docente; TEP: Tempo na escola de Paratibe.

A partir do Quadro 2, constatamos uma predominância do gênero feminino atuando como docente na Educação Básica, revelando uma tendência histórica do protagonismo feminino em diversos âmbitos da educação brasileira. De acordo com o Censo Escolar 2020, existem 2,2 milhões de docentes atuando na Educação Básica no Brasil, sendo a maioria constituída por mulheres em todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esses dados refletem o fato de a figura feminina ser associada, historicamente, à feminilidade, à maternidade e ao cuidado do outro, em especial, da criança.

No Quadro 2, observamos também que os docentes da EMQASSM na condição de contratados tiveram mais interesse em participar da presente pesquisa do que os efetivos. Além disso, não houve a participação dos docentes que ministram as disciplinas de Ciências Naturais (Biologia, Química, Física), de Matemática e de Língua Estrangeira (Inglês). Nessas áreas do conhecimento, o questionário de identificação dos docentes da EMQASSM (ver Apêndice A) foi respondido por 4 docentes de Matemática, 3 docentes de Ciências Biológicas e 2 docentes de Língua Inglesa. Desses docentes, selecionamos 1 docente de Matemática, 1 docente de Língua Inglesa e 2 docentes de Biologia para responderem o questionário aberto, intitulado “*Desafios e possibilidades dos docentes na construção de uma educação escolar quilombola em Paratibe*”, que se encontra no Apêndice C, porém nos mostraram através da fisionomia facial e do tom de voz desinteresse pela pesquisa e/ou falta de tempo para responderem o questionário.

Após apresentarmos o tipo de pesquisa quanto à abordagem, a caracterização e a contextualização do campo de pesquisa, o perfil dos sujeitos da pesquisa juntamente com os seus critérios de escolha, vamos a seguir descrever cada etapa para a realização desta pesquisa. Baseando-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, realizamos esta pesquisa

em três momentos indissociáveis e complementares: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

2.1.3 Instrumentos de produção de dados

Conforme Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa abrange diversos tipos de investigação, porém o presente estudo optou principalmente pelos seguintes tipos: a) pesquisa bibliográfica, b) pesquisa documental e c) pesquisa de campo. Essa última adotou os seguintes métodos para a coleta de dados junto às pessoas: c.1) diário de campo, c.2) observação participante, c.3) questionário fechado, c.4) questionário aberto e c.5) entrevistas semiestruturadas.

Ao optarmos pela abordagem qualitativa enfrentamos inúmeros entraves, desafios e demandas no campo concreto. Em 2021, a pandemia da Covid-19 impediu a nossa inserção na escola - *lócus* desta investigação -, pois nesse período as aulas estavam ocorrendo de modo remoto. No dia 18/03/2022, a SEDEC-JP anunciou o retorno das aulas 100% presenciais das Escolas da Rede Municipal de Ensino até o final de março de 2022.

Diante dessa notícia, em 19/05/2022, entramos em contato com a Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação da Secretaria de Educação e Cultura (DEGEF/SEDEC) solicitando, via protocolo nº 53.431/2022, carta de anuência para a realização da pesquisa na EMQASSM. No dia 27/05/2022, recebemos a carta solicitada (ver Anexo A), via e-mail, em que a Diretoria concorda com o desenvolvimento da investigação, desde que os dados e os materiais coletados fossem utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Após esse procedimento, em 21/09/2022, apresentamo-nos à direção da escola com a carta de anuência da SEDEC-JP em mãos e explicamos os objetivos da pesquisa da melhor maneira possível. O estudo ainda estava em construção e o campo poderia nos mostrar como conduzir a pesquisa. A equipe pedagógica da EMQASSM já nos conhecia desde o nosso trabalho de mestrado em 2015, logo nos recebeu muito bem e se prontificou em nos auxiliar no que fosse necessário.

Depois de nossa aprovação no exame de qualificação desta tese, em 26/09/2023, iniciamos a submissão do projeto de pesquisa de tese ao Comitê de Ética da UFPB, para que pudéssemos aplicar os questionários fechados e abertos aos docentes da EMQASSM e as entrevistas semiestruturadas às mulheres quilombolas engajadas na construção de um currículo escolar quilombola na EMQASSM.

Para isso, tivemos que solicitar uma outra carta de anuência da SEDEC-JP (ver Anexo B), que nos concedeu no dia 31/10/2023, via protocolo nº 142.739/2023. Em seguida, no dia 01/11/2023, conseguimos a carta de anuência da EMQASSM, assinada pela diretora administrativa na época (ver Anexo C), e a carta de anuência da Associação da Comunidade Negra de Paratibe, assinada pela presidente dessa associação quilombola (ver Anexo D). Por fim, juntamos toda a documentação necessária e submetemos ao Comitê de Ética da UFPB, que aprovou o nosso projeto de pesquisa de tese no dia 23/02/2024, através do parecer nº 6.666.531 favorável a realização da pesquisa com seres humanos (ver Anexo E).

2.1.3.1 A pesquisa bibliográfica

A primeira etapa realizada pela presente investigação foi a pesquisa bibliográfica. Segundo Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica compreende o levantamento e a revisão das literaturas referentes às principais teorias publicadas em livros, teses, dissertações, artigos de periódicos e sites da Internet, que orientam o trabalho científico em foco. Lakatos e Marconi (2003) acrescentam que a partir de um novo olhar do pesquisador sobre o que foi produzido, tornam-se possíveis o impulsionamento do aprendizado, o preenchimento de lacunas e o avanço com novas descobertas sobre a temática.

Nesta pesquisa, selecionamos e analisamos as produções bibliográficas que abordam a Educação Popular na concepção *freiriana* e a educação escolar quilombola na perspectiva afrocêntrica, que foram localizadas através de bibliotecas virtuais ou/e de bases de dados textuais que tenham credibilidade científica, tais como, SciELO, Google Acadêmico, Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da UFPB, entre outros.

No campo da educação popular, as obras de Paulo Freire foram o ponto de partida, tais como, **Pedagogia do Oprimido** (1968), **Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo** (1977), **Conscientização** (1979), **Educação e Mudança** (1979), **Pedagogia: diálogo e conflito** (1989), **Professora, Sim; Tia, Não - Cartas a Quem Ousa Ensinar** (1993), **Pedagogia da Autonomia** (1996), **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos** (2000), **A África Ensinando a gente** (2003).

Contudo, este estudo se apoia também em outros teóricos latino-americanos da educação popular que se norteiam a partir do pensamento *freiriano*, tais como: Arroyo (2013), Beisiegel (1974, 2008), Brandão (2001, 2007), Calado (2008, 2020), Candau (2006,

2009, 2010), Dussel (2008), Eliete Santiago (2010), Fávero (2011), Reinaldo Fleuri (2018, 2019), Gadotti (2006, 2012), Gohn (2002, 2006), Jara Holliday (2020), Mejía (2013), Melo Neto (2006), Paludo (2001), Streck (2009, 2019), Wanderley (2010), entre outros. Além disso, utilizamos as obras, **A Educação Popular Latino-Americana: História e Fundamentos Éticos, Políticos e Pedagógicos** de Jara (2020) e **Educação Popular: Refundamentação e Vigência no Discurso Latino-Americano** de Silva (2016), que foram essenciais na fundamentação teórica desta pesquisa no campo da educação popular.

No campo da educação escolar quilombola, esta pesquisa adota como fundamentação teórica a perspectiva africana unida com a africana diaspórica, que incluem a afro-americana, afro-latina e afro-brasileira. Macedo (2016) afirma que algumas correntes filosóficas se baseiam em autores e questões provenientes exclusivamente do continente africano, pois alegam que o fenômeno da Diáspora Negra promoveu uma reconfiguração espacial, temporal e cultural, descaracterizando a essência africana. Contudo, este estudo parte do continente latino-americano, logo é impossível desconsiderar a importância de pensadores e militantes negros, a exemplo de Abdias do Nascimento (1914-2011), cujos pensamentos ressoam até hoje entre as comunidades e os movimentos sociais populares marginalizados no Brasil.

Desse modo, utilizamos os seguintes teóricos: Almeida (2011), Arruti (2006), Asante (2009), Bernardino (2002), Carneiro (1958), Domingues (2007), Fernandes (1986), Gonçalves (2000); Gomes (2005, 2017, 2019); Gonzalez (1982), Hooker (2006); Leite (2000, 2016), Maestri (1984), Moura (1959, 2021), Munanga (1996), Nascimento (1978, 1983); Ribeiro (1978, 1995), Sansone (1998); Silva (2000); Trindade (2010, 2013), entre outros. Destacamos também a obra, **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora** de Nascimento (2008), e as teses, **A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista** de Soares (2020) e **Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais numa escola quilombola da rede municipal de João Pessoa, PB** de Moura (2023), pois foram fundamentais na conceituação histórica, política e social do paradigma da afrocentricidade, uma das bases teóricas para a efetivação de uma educação escolar quilombola em Paratibe.

Conforme Gil (2002), de posse de todo o material localizado sobre a temática, o pesquisador realizará a seleção a partir de alguns critérios, tais como: a. ler título, resumo, sumário e referências bibliográficas com o intuito de eliminar aquelas pesquisas que tenham pouca ou nenhuma relação com a temática que será abordada; b. além disso, eliminar aquelas pesquisas que tenham uma similaridade com obras de outros autores; c. e por fim, após o

download das pesquisas selecionadas de forma cronológica, atribuir-lhes o grau de importância e de prioridade de leitura.

2.1.3.2 A pesquisa documental

De antemão, não podemos confundir a pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica. Apesar de ambas utilizarem o documento como objeto de investigação, elas se diferenciam pela fonte (característica do documento). Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), na pesquisa documental, as fontes são primárias, pois ainda não receberam tratamento analítico de nenhum autor, tais como, leis, atas, arquivos escolares, projetos políticos pedagógicos, fotografias e filmes. Já, na pesquisa bibliográfica, as fontes são secundárias, pois abrangem documentos que se tornaram públicos em relação ao tema.

De acordo com Flick (2009), os documentos devem ser vistos pelo pesquisador como um “meio de comunicação” e não meramente como um “depósito de informações”. Diante disso, é importante que o pesquisador compreenda a finalidade de sua elaboração e a contextualização de sua informação. Diante disso, antes da análise documental, realizamos o levantamento dos documentos oficiais referentes às políticas públicas educativas voltadas para a educação das relações étnico-racial e quilombola.

Nesse levantamento documental, selecionamos as legislações no plano internacional e nacional que surgiram a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, pois nessa época ocorreram importantes debates e mobilizações do movimento negro e quilombola, que resultaram em políticas públicas no Brasil voltadas para a construção de uma educação antirracista. No Quadro 3 a seguir, apresentamos os principais documentos oficiais referentes à educação para as relações étnico-racial e educação escolar quilombola, que foram consultados nesta tese.

Quadro 3 - Legislações referentes à Educação para as Relações Étnico-Racial e à Educação Escolar Quilombola

LEIS QUE ASSEGURAM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E QUILOMBOLA		
Documento Oficial	Elementos Analisados	Fonte Consultada
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	O Artigo 5, inciso XLII criminaliza o racismo; O Artigo 205 estabelece que a educação brasileira deve valorizar e reconhecer a diversidade étnico-racial no Brasil; e O Artigo 68 do ADCT reconhece	Link: < https://l1nk.dev/atRRW >

	o direito à propriedade das terras quilombolas, cujo objetivo é garantir a identidade cultural quilombola.	
Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais	Essa Convenção foi adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, e entrou em vigor internacional em 5 de setembro de 1991. Nessa Convenção, há o conceito de povos tribais, que são aqueles que possuem condições sociais, econômicas e culturais, que os diferenciam dos demais membros da coletividade nacional. No Brasil, a definição de povos tribais não inclui apenas os indígenas, mas também os quilombolas.	Link:< https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_en/f?p=NORMLEXPUB:55:0::NO::P55_TYPE%2CP55_LANG%2CP55_DOCUMENT%2CP55_NODE:REV%2Cen%2CC169%2C%2FDocument >
Lei nº 10.639/2003	O Artigo 1 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: O Artigo 26-A torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares; e O Artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia 20 de Novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.	Link: < https://acesse.one/CaoDo >
Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004	Regulamentação da alteração trazida à LDB, pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.	Link:< chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf >
Resolução nº 01/2004	Essa resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Desse modo, essa resolução contribui para: 1) combate o racismo e a discriminação racial; 2) promove a valorização da diversidade étnico-racial; 3) desconstrói preconceitos associados às culturas afro-brasileiras e indígenas; e 4) contribui com a construção de uma sociedade brasileira mais igualitária, inclusiva e democrática.	Link:< chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf >

Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012	Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Conforme as DCNEEQ (2012), os princípios que norteiam a educação escolar quilombolas são: 1) o respeito e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; 2) proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; 3) valorização da diversidade étnico-racial; 4) promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; 5) garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; 6) reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; 7) conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; 8) direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; 9) superação do racismo; 10) respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual.	Link:<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgklclefindmkaj/https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora em fevereiro de 2025 a partir dos sites disponíveis no google.

Nesta investigação, no âmbito da EMQASSM, selecionamos também para a análise os principais documentos orientadores da escola, tais como, o PPP e o calendário escolar, os quais foram ofertados pela diretora pedagógica da EMQASSM.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é constituída pelas etapas de escolha, recolha e, por último, análise dos documentos. Na última etapa, o ponto de partida é a compreensão interpretativa do texto, cujo propósito é identificar informações factuais e descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais o objeto da pesquisa pode estar relacionado, apoiando-se sempre nas questões de interesse. Após a análise dos documentos ao longo da tese, verificamos que essa etapa foi fundamental para uma maior

problematização do tema principal desta pesquisa que é o diálogo entre a educação popular na perspectiva *freiriana* e uma educação afrocentrada em prol da efetivação de uma educação escolar quilombola na EMQASSM de Paratibe.

2.1.3.3 A pesquisa de campo

Segundo José Filho (2006), o próprio ato de pesquisar exige um diálogo com a realidade investigada e com o diferente, logo há uma necessidade de aproximação com o objeto de estudo devido a sua complexidade e a sua dinamicidade social. Tal estratégia geralmente implica em “ir a campo”, ou seja, ao local de coleta de dados. Gonsalves (2001) afirma que, no estudo de campo, o pesquisador terá que buscar a informação diretamente com os sujeitos investigados, portanto ele precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Conforme Appolinário (2016), na pesquisa de campo, os dados são coletados em uma situação na qual não há um controle (monitoramento) rígido por parte do pesquisador. O termo “campo” está associado aos locais ou às situações nas quais os sujeitos se encontram naturalmente - a exemplo de rua, residência, local de trabalho - ou por telefone ou pela *internet*. Não há um “jeito certo” de realizar a pesquisa de campo, pois a maneira como se dará a coleta de dados dependerá do contexto político, social, econômico e cultural, em que está inserido o objeto de estudo. Isso significa que existem várias possibilidades de realizá-la.

Portanto, nesta investigação, utilizamos durante a pesquisa de campo as seguintes técnicas de coletas de dados: 1) observação participante; 2) questionário fechado; 3) questionário aberto; e 4) entrevista semiestruturada. Além disso, utilizamos a escrita de um diário de campo como recurso para registro e para posterior análise da constituição de subjetividades dentro da realidade escolar, já que realizamos um estudo exploratório com viés qualitativo na área de educação. Em suma, desenvolvemos a pesquisa de campo basicamente em 3 (três) momentos que serão apresentados a seguir:

1º Momento: a entrada no campo da pesquisa e aplicação dos questionários fechado e aberto aos docentes da EMQASSM

Após a carta de anuência da SEDEC-JP em mãos (ver Anexo A), no dia 21/09/2022, realizamos a primeira visita à EMQASSM de Paratibe. Nesse dia, apresentamos à diretora administrativa da instituição na época a proposta da pesquisa de tese e o motivo da escolha da

EMQASSM como local de estudo. Além disso, colocamo-nos à disposição para o esclarecimento de possíveis dúvidas em relação à condução da pesquisa. Fomos muito bem recebidos e acolhidos, pois já tínhamos um contato com a EMQASSM desde 2015 durante a pesquisa de mestrado (2015-2017), o que facilitou a nossa entrada no espaço escolar quilombola em Paratibe.

Na fase exploratória da pesquisa, tivemos que ter atenção, sensibilidade, paciência e escuta para identificarmos os atores sociais mais acessíveis, a dinâmica e os problemas da EMQASSM de Paratibe. Além disso, procuramos alguns profissionais da EMQASSM, que foram essenciais no processo de investigação, pois na condição de intermediários facilitaram o nosso contato com os demais profissionais da instituição escolar e esclareceram algumas de nossas dúvidas sobre a construção do currículo escolar quilombola em Paratibe.

Após essa articulação, a diretora pedagógica ofertou a lista de docentes da EMQASSM com seus respectivos horários, via uma tabela de EXCEL, facilitando a nossa procura por cada docente da instituição, além da aplicação do questionário fechado de identificação docente (ver Apêndice A) juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Anexo F). Conforme já informamos anteriormente, conseguimos aplicar o questionário a 42 em um universo de 74 professores na EMQASSM. Desses 42 docentes, que responderam o questionário fechado, selecionamos 17 docentes, porém apenas 10 docentes aceitaram responder o questionário aberto, intitulado *“Desafios e possibilidades dos docentes na construção de uma educação escolar quilombola em Paratibe”*, que se encontra no Apêndice C desta tese.

2º Momento: a observação participante

Conforme Gil (2008), a observação participante é uma técnica de investigação dinâmica e envolvente, em que há o contato direto, frequente e prolongado do pesquisador com a vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada, cujo objetivo é compreender o contexto observado, transformá-lo ao se inserir nele, à medida que o próprio pesquisador é modificado enquanto pessoa. Na presente tese, essa técnica foi aplicada na escola e na comunidade quilombola de Paratibe para auxiliar a nossa compreensão sobre a constituição dos processos educativos e da atuação de seus sujeitos nas maneiras de transmissão dos saberes tradicionais quilombolas.

Diante disso, pode-se afirmar que em uma pesquisa de campo, principalmente em uma observação participante, a total neutralidade é ilusória. Quando um pesquisador entra em uma

sala de aula e tem contato com uma determinada turma de alunos para “apenas” observar e coletar dados, nesse momento, ele já interferiu de alguma forma na dinâmica deste local. Agora, em uma pesquisa de cunho social, é importante a diferenciação entre subjetividade e subjetivismo, pois a primeira é respaldada na sistematização da metodologia de pesquisa.

Durante a nossa observação participante, utilizamos o recurso do diário de campo para o registro, a análise e as reflexões sobre as experiências e as vivências dos grupos sociais investigados no contexto escolar e comunitário de Paratibe. Kroef, Gavillon e Ramm (2020) afirmam que a construção do diário de campo ocorre no decorrer das visitas, das observações, das vivências, dos registros e das reflexões sobre as dinâmicas da EMQASSM investigada nesta pesquisa.

Ademais, construímos a forma e o conteúdo do diário de campo a partir das problematizações que surgiram ao longo da pesquisa, de modo que em seu cabeçalho constaram: 1. Data da observação; 2. Horários de início e de término das observações; 3. Local (diretoria, sala de aula, refeitório, pátio); 4. Descrição e interpretação dos fenômenos observados; e 5. Próximos passos.

No campo de pesquisa, o processo de escrita não ocorria ao mesmo tempo da vivência na escola. Primeiramente, a pesquisadora escutava, observava, dialogava com os sujeitos investigados, então após o recreio sentava em um dos bancos do refeitório da própria escola para escrever com tranquilidade o seu diário de campo. Vale salientar que ela levava consigo uma caderneta e uma caneta para realizar as suas anotações provisórias, pois ao chegar em casa as transcrevia para um diário em seu computador.

A análise do diário de campo possibilita ao pesquisador acessar até mesmo realidades não tangíveis, a exemplo da leitura das emoções dos sujeitos investigados, e enxergar para além do que está estabelecido pelos códigos e normas que regem o funcionamento de uma boa convivência em sociedade. Isso podemos constatar no dia 24 de novembro de 2022, em que ocorreu o “I Encontro de Saberes e Partilhas Escola-Comunidade” organizado pela própria gestão e docentes da escola quilombola de Paratibe, em que fui convidada para fazer parte de uma mesa de diálogo, intitulada “Currículo e Formação para uma docência quilombola”, juntamente com outros docentes da escola e da Universidade.

Antes de minha fala, a professora da escola de Paratibe que estava ao meu lado na mesa concluiu com a seguinte afirmação: “nós, professores da Antônia do Socorro, não precisamos de pesquisadores da Universidade para mudar a nossa escola. Nós juntos podemos fazer isso sozinhos”. Fiquei um pouco desconcertada no momento, mas ali eu compreendi que jamais serei uma “nativa”. A líder comunitária de Paratibe no final do encontro ainda veio

falar comigo e disse: “Helô, você é uma quilombola, pois sempre lutou por nossa causa”. Uma palavra de conforto, mas não se pode fugir do que é real.

3º Momento: a realização das entrevistas semiestruturadas com as lideranças e as docentes quilombolas atuantes na EMQASSM

Conforme Pádua (2020), no trabalho de campo, o procedimento mais utilizado pelo pesquisador é a entrevista. Ela é uma conversa amigável com o entrevistado, porém não é despretensiosa e neutra, já que por meio dela se busca obter as informações mais relevantes sobre o problema de pesquisa, a fim de auxiliar na análise qualitativa.

Antes de tudo, é importante um bom planejamento do pesquisador, para que a entrevista se desenvolva com chances de sucesso. De início, a elaboração de um roteiro de entrevista que tenha conexão real e direta com a temática a ser investigada. Em seguida, os critérios de escolha dos informantes, dos equipamentos de registro das entrevistas, a exemplo de um MP4 ou um gravador digital, e do ambiente de coleta dos dados – preferencialmente sem ruídos externos -, de forma que a captação das vozes dos entrevistados seja forte e de boa qualidade. E, por fim, é essencial que os participantes da pesquisa estejam confortáveis e cientes do objetivo do estudo.

Neste estudo, realizamos as entrevistas semiestruturadas com 4 (quatro) mulheres negras quilombolas, cujo critério de escolha foi de estarem envolvidas com a construção de uma educação escolar quilombola na EMQASSM de Paratibe. Utilizamos um gravador digital para registrar a fala das seguintes entrevistadas: 1) Joseane Pereira da Silva Santos, agente de saúde e liderança da CQP, que realizou a entrevista no dia 15/07/24; 2) Jorlene Nascimento Pereira da Silva, auxiliar de serviços gerais na EMQASSM e presidente da Associação da Comunidade Negra de Paratibe, que realizou a entrevista no dia 16/07/24; 3) Luciene Tavares da Silva Lima, supervisora da EMQASSM e liderança da comunidade quilombola Caiana dos Crioulos em Alagoa Grande (PB), que realizou a entrevista no dia 24/07/24; e 4) Claudiana Duarte da Silva Fernandes, professora do Ensino Fundamental I da EMQASSM e quilombola de Paratibe, que realizou a entrevista no dia 25/07/24.

Conforme já informamos neste capítulo, as 4 (quatro) mulheres quilombolas foram entrevistadas através do roteiro, intitulado “*Cultura, território, identidade, escola e relação com a comunidade*”, com perguntas abertas e abrangentes para captar o máximo de informações relacionadas ao objeto de estudo (Ver Apêndice B). Além disso, é importante

reforçar que não houve qualquer objeção por parte das entrevistadas na divulgação de seus nomes completos, de suas imagens e dos conteúdos de suas falas na presente tese.

Segundo Minayo (2010), esse caráter aberto da entrevista semiestruturada significa que o informante tem a liberdade para se posicionar perante o tema, sem se prender à pergunta formulada. Apesar disso, é preciso uma habilidade do pesquisador em conduzir a conversa, de maneira que essa não seja desviada totalmente do roteiro proposto. Baseando-se no roteiro da entrevista, é possível perceber que a finalidade dessa técnica de pesquisa é discutir as relações entre a escola e a comunidade, a partir das categorias *freirianas* do diálogo e da práxis. Além disso, pretende identificar as crenças, os hábitos, os valores, as manifestações culturais quilombolas que chegam ao espaço escolar de Paratibe.

2.1.4 Procedimentos de análise da pesquisa

Nesta pesquisa, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2016) como alternativa teórico-metodológica para analisar os dados obtidos durante a investigação, considerando o contexto social, as relações de poder e as ideologias, a fim de promover uma reflexão que possibilite uma transformação social. Conforme Melo (2018, p. 24), o termo “crítica” na ACD adota como ponto de partida os problemas sociais sobre os quais assumimos uma posição política e assim analisamos “os meios em que ocorrem, quem são os seus responsáveis e como resolvê-los”.

Nesse sentido, compõem o nosso *corpus* de análises os discursos dos 10 docentes da EMQASSM e de 4 mulheres negras quilombolas, engajados na construção de uma educação escolar quilombola em Paratibe, que foram proferidos durante as entrevistas semiestruturadas e os questionários, mas também os discursos revelados no PPP da escola, em nossas observações participantes e em nosso diário de campo. Segundo Sato e Batista Jr (2018), a ACD propõe a combinação da análise do texto com a análise social, de modo que a ACD nunca é neutra, portanto sempre se posiciona criticamente diante de uma realidade social.

O termo discurso utilizado por Fairclough (2016) traz o uso da linguagem como forma de prática social e não apenas como atividade individual ou situacional, pois o discurso é compreendido como elemento social e histórico, portanto a ACD é instrumento essencial para revelar o caráter ideológico da estrutura social. Corroborando com essa ideia, Batista Jr. (2013, p. 19-20) defende que “[...] o discurso é um modo de representar o mundo, de agir nele, bem como um modo de identificar a si mesmo e aos outros, contribuindo para a constituição de modos particulares e sociais de ser”. Diante disso, o discurso é construído por

meio de um processo dialético que constitui e contribui com a estrutura social assim como também é constituído e transformado por ela.

Macedo e Vieira (2018, p. 65) afirmam que o trabalho com ACD se dá por meio de textos, os quais são a unidade básica de comunicação e, conseqüentemente, a unidade mínima para a análise crítica. “Eles são analisados em termos interpessoais - a interação entre as pessoas - e ideacionais - como as pessoas representam o mundo. Por esse motivo, os estudos em ACD exploram temas como desigualdade social, identidade, racismo, gênero, capitalismo e pobreza”.

Nesta tese, realizamos a ACD a partir dos seguintes passos apresentados por Chouliaraki e Fairclough (1999): 1) o reconhecimento de um problema social que represente algum significado e sentido para o ser humano, abrangendo as linguagens verbais e não-verbais; 2) a identificação de obstáculos para esse problema seja resolvido; 3) a indicação de possíveis estratégias para que esses obstáculos sejam superados; e, por fim, 4) a reflexão crítica sobre a análise.

Diante disso, concluímos que a ACD revela o conteúdo ideológico dos discursos que está oculto e luta pela emancipação. Quando a ACD expõe as ideologias de um discurso, ela contribui para a conscientização das pessoas, as quais passam a ver que nem sempre o senso comum é natural, pois comumente é naturalizado por tradições e convenções sociais que perpetuam relações assimétricas de poder (Fairclough, 2016). Desse modo, as práticas discursivas são vistas como construções sociais que podem ser questionadas, então perdem força de sustentar as práticas sociais pautadas nas desigualdades (social, gênero, étnico-racial, entre outras), o que abre espaço para a intervenção dos indivíduos, em desvantagem, em prol da mudança na sociedade.

3 EDUCAÇÃO (ESCOLAR) QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO POPULAR: OLHARES CRUZADOS DE UMA PERSPECTIVA AFROCENTRADA NA ESCOLA

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre o paradigma da afrocentricidade e a educação popular na concepção de Paulo Freire como possíveis estratégias que podem ser adotadas em prol de uma educação antirracista no currículo escolar quilombola de Paratibe. Desse modo, inicialmente, definimos quilombo sob uma perspectiva colonial, social, antropológica e política ao longo do processo histórico brasileiro. Em seguida, discutimos a educação quilombola enquanto práxis pedagógica da ancestralidade africana, que se relaciona com a identidade, o território e a cultura negra. Além disso, identificamos os valores civilizatórios afro-brasileiros no contexto educacional quilombola e as suas contribuições para o fortalecimento da identidade e do pertencimento do povo quilombola. Depois, descrevemos a trajetória política do movimento quilombola brasileiro em prol da luta por território e por educação, além de refletirmos sobre a teoria da afrocentricidade e a sua relação com a educação escolar quilombola a favor de uma educação antirracista no Brasil. Isso é possível porque a afrocentricidade é compreendida como um paradigma contra-hegemônico ao eurocentrismo, o que possibilita uma nova visão a respeito da história do povo africano e de sua diáspora, contribuindo para a ressignificação do pensar e do fazer pedagógico da escola quilombola de Paratibe. Por fim, apresentamos o processo de construção histórica da educação popular na América Latina e no Brasil, além de refletirmos sobre a sua refundamentação a partir dos novos movimentos sociais e as categorias *freirianas* no contexto escolar.

3.1 QUILOMBOS NO BRASIL: QUESTÕES CONCEITUAIS, AUTOIDENTIFICAÇÃO E RESSEMANTIZAÇÃO

Tradicionalmente, o termo quilombo é conceituado como espaço de resistência formado por negros fugidos do sistema escravista colonial brasileiro. Esse conceito vem sendo modificado através dos séculos, o que evidencia que essa visão atualmente é limitada. A partir da Diáspora Africana, o negro escravizado é expropriado de sua terra natal e até mesmo de seu corpo, porém como forma de resistência surge o quilombo - em seu sentido multidimensional - que é expresso não apenas na terra, mas também na mente, na fala, na vestimenta, nas organizações políticas, sociais e religiosas do povo negro brasileiro. Diante

disso, o que há na palavra “quilombo” - enquanto conceito - que a faz tão potente a ponto de atravessar séculos e retornar na atualidade?

A transculturação parece-me um dado fundamental da cultura afro-brasileira. [...] os escravizados africanos e seus descendentes nunca ficaram presos aos modelos ideológicos excludentes. [...] Tiveram uma abertura externa em duplo sentido para dar e receber influências culturais de outras comunidades, sem abrir mão de sua existência enquanto cultura distinta e sem desprezar o que havia de comum entre seres humanos. Visavam a formação de identidades abertas, produzidas pela comunicação incessante com o outro, e não de identidades fechadas, geradas por barricadas culturais que excluem o outro. Precisamos desse exemplo de união legado pela República de Palmares para superar e erradicar o racismo e seus duplos (Munanga, 1996, p. 63).

Oliveira (2016, p. 23) pensa quilombo a partir de quatro dimensões intimamente inter-relacionadas e não excludentes dentro de um mesmo fenômeno que são “o quilombo sujeito (o quilombola), o quilombo território (a associação comunitária), o quilombo patrimônio cultural (a celebração coletiva: a irmandade e a festa) e, por último, o quilombo projeto (o movimento quilombola)”. Em suma, quilombo é mais do que um passado a ser rememorado ou uma trágica e festiva folclorização, pois simboliza uma questão identitária e territorial que perpassa a luta pelo reconhecimento, pela diversidade cultural e pela cidadania.

Ao longo da América Latina, essas comunidades de escravizados fugitivos receberam diversas denominações, tais como, *palenques* em Cuba e na Colômbia, *cimarrones* no Caribe, *cumbes* na Venezuela, *marrons* no Haiti, *quilombos*, *mocambos* ou *terras de pretos* no Brasil. Segundo o antropólogo brasileiro-congolês Munanga (1996), a palavra quilombo é originária da língua bantu (grafada como *kilombo*), que significa em português “acampamento guerreiro na floresta”. Na África, nos séculos XVI e XVII, *kilombo* representava uma instituição militar e política de caráter transcultural, pois era aberta a diferentes povos das regiões entre Zaire e Angola. Estes homens guerreiros, quando se integravam ao *kilombo*, eram submetidos a rituais de iniciação, cuja função era lhes conceder força e qualidade de grandes guerreiros, além de unificar diferentes linhagens e de criar vários Estados Nacionais.

A formação do quilombo no Brasil é certamente uma reconstrução inspirada no modelo de *kilombo* africano, pois ambos propõem uma outra estrutura política e societária, além de serem campos abertos a diferentes povos e culturas, ou seja, de natureza transétnica. Essa afirmação é reforçada com o fato de Zumbi - o líder de Palmares (o maior e mais persistente agrupamento de quilombos que existiu no Brasil) - ter sido assassinado em 1695, no final do século XVII. Nesse período, nos séculos XVI e XVII, a formação da instituição

kilombo acontecia no continente africano. O emblemático Quilombo dos Palmares resistiu no Brasil por quase dois séculos.

Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (Munanga, 1996, p. 63).

Temendo a insurreição de “Novos Palmares” no Brasil, o rei de Portugal envia uma carta, datada de 2 de dezembro de 1749, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino¹⁸, definindo juridicamente quilombo ou mocambo: “toda habitação de negros **fugidos** que passem de **cinco**, em **parte despovoada**, ainda que não tenham **ranchos** levantados nem se achem **pilões** neles” (Conselho Ultramarino, 1740 *apud* Moura, 2021, p. 23, grifo nosso). Essa é a definição mais antiga de quilombo que se tem conhecimento no Brasil. Conforme Almeida (2011), as cinco características destacadas, quando combinadas, sempre definiam quilombo: 1) fuga; 2) quantidade de negros fugidos; 3) lugar isolado; 4) moradia consolidada ou não; e 5) “pilões” ou não, refere-se à economia de subsistência, a exemplo da agricultura.

Isso significa que qualquer possibilidade de reunião já era um sinal de ameaça ao sistema colonial português. Independente de existirem casas fixadas ou sistemas econômicos funcionando, uma reunião com a presença de mais de cinco negros fugidos era considerada perigo e já representava um quilombo. No período imperial, após a repressão à Revolta da Balaiada no Maranhão, em 1847, as leis provinciais se tornaram ainda mais severas, pois a reunião de dois escravos fugidos já era o bastante para considerá-la um quilombo. Nesse contexto, a palavra quilombo é sinônimo de crime.

Ao longo do século XX, o conceito de quilombo foi revisto por diversos intelectuais, que trouxeram sob três perspectivas: a) culturalista; b) materialista; e c) militante. Segundo Reis & Gomes (2012), a corrente culturalista conceitua quilombo como uma recriação dos Estados Africanos no Brasil. Arthur Ramos (1903-1949) apresenta o Quilombo dos Palmares como o espaço onde as tradições africanas eram praticadas, além de existir uma convivência harmoniosa entre os negros fugidos e outros grupos que habitavam no quilombo, a exemplo dos indígenas e dos brancos marginalizados.

A partir da década de 1950, Clóvis Moura (1925-2003) rompe com a escola culturalista, através da publicação do livro **Rebeliões na senzala: quilombos, insurreições e**

¹⁸ Órgão que cuidava de quaisquer assuntos relativos às colônias de “além-mar” de Portugal, incluindo o Brasil.

guerrilhas (1959), e ressignifica o conceito de quilombo sob o viés materialista, defendendo a articulação entre as rebeliões negras e as lutas de classe. Para ele, onde existiu escravidão houve resistência, seja por rebeliões, quilombos, alforrias, irmandades religiosas, clubes de negros ou formação de famílias.

Clóvis Moura desmistifica a ideia do negro passivo, submisso e resignado à sua condição de cativo ao sistema escravista colonial, pois os quilombos e as rebeliões negras - enquanto formas de organização política e de resistência - passam a ser o foco do debate sobre protagonismo negro no processo abolicionista e libertário. Portanto, Clóvis Moura enfrenta o pensamento dominante na época, de maneira que as formas “passivas” de luta do negro contra a escravidão deixam de ter destaque para serem enfatizadas as “ativas” por meio da formação de quilombos.

as chamadas ‘formas passivas’: a má qualidade de seu trabalho (‘verdadeira guerra de guerrilha’), o suicídio (‘forma patética e complexa’), o justicamento do senhor (explicação do ‘paternalismo’), e a fuga do escravo (forma ‘endêmica’). Ou a ‘forma ativa’: a insurreição - ‘tentativa das classes dominadas de levantarem-se a fim de destruir a Ordem, dominante e construir uma nova, momento superior da revolução social do proletariado no capitalismo’ (Maestri, 1984, p. 9-19).

Quanto à terminologia “quilombo”, a partir da Lei Áurea de 1888, ela some do cenário jurídico brasileiro e só ressurge 100 (cem) anos depois no artigo 68 do ADCT da Constituição Brasileira de 1988 devido à luta histórica de intelectuais e de militantes em prol da causa negra e quilombola. Ao longo desse período de “apagamento”, o conceito de quilombo vai ganhando dimensões históricas, militantes e antropológicas a partir dos pensamentos de Clóvis Moura (1959), do Movimento Negro Unificado (1978) e de Abdias do Nascimento (1980).

Em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) reafirma o uso político do termo “quilombo”, quando substitui o 13 de maio oficial (data de abolição da escravidão) como referência de resistência negra pelo 20 de novembro (data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares em emboscada), para comemorar o “Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra”. Na publicação da obra **O Quilombismo** em 1980, o militante negro Abdias do Nascimento estrutura o conceito de “quilombo” em uma perspectiva “histórico-humanista”, pois para o autor “quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (Nascimento, 1980, p. 263).

Segundo Nascimento (1980), o conceito de quilombo não se reduz a grupos de negros fugidos na época da escravidão, pois é uma iniciativa de resgate da dignidade, ampliando-se

para a organização de redes de resistência física e cultural, a exemplo, das confrarias ou irmandades religiosas, dos terreiros, dos afoxés, das escolas de samba. Para ele, esses são os quilombos contemporâneos legalizados pela classe dominante. Contudo, há os quilombos considerados “ilegais”, que ainda hoje reivindicam o reconhecimento de seus direitos territoriais ao Poder Público brasileiro.

Esse fato é decorrente da primeira Lei de Terras de 1850, que foi determinante para a histórica concentração fundiária do Brasil. Segundo Leite (2000), a partir dessa lei, os africanos e os seus descendentes passaram da categoria de “brasileiros” para “libertos”, de modo que eles – ao contrário dos indígenas que eram considerados da terra – não tinham legitimidade para se apropriarem das terras, onde desenvolveriam os seus valores e suas práticas culturais. Nesse período, negros foram expulsos sistematicamente de suas terras. Beatriz Nascimento relatou, em sua pesquisa no Quilombo de Carmo da Mata em Minas Gerais, que os primeiros habitantes da região no século XIX foram expulsos de suas terras por “forasteiros brancos vindos de São João del Rei, à procura de terras para café e gado, apossaram-se das ali existentes [...] Houve desde massacre até reescravização” (Lopes, Siqueira e Nascimento, 1987, p. 35).

Abdias do Nascimento chama essa práxis afro-brasileira de “quilombismo”, onde Zumbi é o modelo para a continuidade dessa luta política e social em prol de um projeto societário fundado na liberdade, na justiça, na igualdade, no respeito aos direitos humanos.

Abdias propôs que o ‘quilombismo’ fosse adotado como um projeto de ‘revolução não violenta’ dos negros brasileiros, que teria por objetivo **a criação de uma sociedade (o ‘Estado Nacional Quilombista’) marcada pela recuperação do ‘comunitarismo da tradição africana’**, aí incluída a articulação dos diversos níveis de vida com vistas a assegurar a realização completa do ser humano e a propriedade coletiva de todos os meios de produção. Esse era o conteúdo simbólico que deveria ser atribuído aos quilombos enquanto palavra de ordem do ‘verdadeiro movimento revolucionário negro’ que, apesar de ser antiimperialista, articulado ao pan-africanismo e sustentado na radical solidariedade de todos os povos, não poderia se contentar com a adoção de slogans ‘vindos de fora’ (Arruti, 2006, p. 77, grifo nosso).

No primeiro momento, ao lermos esse trecho extraído do livro **Mocambo** do antropólogo Arruti (2006), nós nos questionamos: como somos adeptos do pensamento de Paulo Freire e não colocamos fé na concretização desse projeto societário “quilombista” de Abdias do Nascimento? Pensamos até em não o incluir nesta tese, mas ao relermos o texto, então nós nos atentamos para a expressão “recuperação do comunitarismo da tradição africana”, cuja filosofia de vida é baseada na ética *Ubuntu*, norteadada pelo seguinte princípio: “eu sou porque somos, e dado que somos, portanto eu sou”.

A filosofia africana *Ubuntu* é vivenciada sob a ética da coletividade, da solidariedade e da humanidade. A partir dessa visão e construção de mundo, passamos a considerar a utopia “quilombista” enquanto projeto viável e possível. Apesar disso, conforme Freire (1997), é preciso que os homens sejam seres da práxis, do “quefazer”, da transformação do mundo.

[...] a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo (Freire, 1997, p. 61).

Na atualidade, as comunidades quilombolas, a exemplo do quilombo urbano de Paratibe, vêm sendo influenciadas, minadas, esmagadas pelos valores do consumismo, do individualismo e da competição, os quais regem as relações capitalistas de produção às custas da dignidade humana e da sustentabilidade ecológica. Apesar dessa realidade, a educadora sul-africana Swanson (2010) enxerga a filosofia africana *Ubuntu* como uma “alternativa ecopolítica” ao neoliberalismo,

Visto que o princípio central do Ubuntu é o respeito mútuo, ele está em consonância com a epistemologia africana de modo mais geral, que é circular em sua compreensão, e, conseqüentemente, está mais em harmonia ecológica com a Terra do que a epistemologia do racionalismo ocidental, que é linear, exploradora e insustentável (Swanson, 2010, p. 11-12).

No dia 20 de novembro de 1981, o termo “quilombo” sob uma concepção política retorna ao cenário brasileiro através da chamada “Missa dos Quilombos”. A missa ocorreu ao ar livre na Praça do Carmo em Recife (PE), a mesma onde a cabeça de Zumbi dos Palmares ficou exposta quando foi capturado e morto em 20 de novembro de 1695, e reuniu cerca de 8 (oito) mil pessoas. A Missa dos Quilombos foi organizada pela ala progressista da Igreja Católica vinculada à Teologia da Libertação, constituída por dom Hélder Câmara, dom Pedro Casaldáliga e dom José Maria Pires, e por artistas, a exemplo do poeta Pedro Terra, do compositor Fernando Brant e do músico Milton Nascimento.

Essa celebração mesclou a estrutura de uma missa tradicional católica com cantos, danças e representações teatrais e foi presidida por dom José Maria Pires, primeiro arcebispo negro do Brasil, da Arquidiocese da Paraíba. O objetivo principal da Missa dos Quilombos era a Igreja Católica pedir perdão aos negros, à África e, em especial, aos negros quilombolas por séculos de perseguição devido à sua cor, à suas crenças e tradições. Na oração “Invocação à Mariama”, dom Hélder Câmara (1982) recita e clama:

Mariama, que a Igreja de teu Filho não fique em palavra, não fique em aplauso. O importante é que a CNBB embarque de cheio na causa dos negros, como entrou de cheio na Pastoral da Terra e na Pastoral dos Índios.

Não basta pedir perdão pelos erros de ontem. É preciso acertar o passo hoje sem ligar ao que disserem (Câmara, 1982, grifo nosso).

No Brasil, a Constituição Cidadã de 1988 dá um passo importante ao garantir em seu artigo 68 da ADCT o reconhecimento e a titulação de terras às comunidades quilombolas. Essa medida foi um marco constitucional, pois representou uma reparação histórica do Governo ao povo negro escravizado. A partir disso, segundo Dutra (2011), o termo quilombo enquanto categoria jurídica se transforma de um passado a ser rememorado e de um crime tipificado em legislação colonial para uma categoria de autoidentificação voltada à reparação de danos e ao acesso a direitos.

Atualmente, com base no Decreto nº 4.887/2003 e na Convenção nº 169 da OIT (1989), a autoidentificação é o critério para a definição da identidade quilombola e consequentemente para a determinação da comunidade quilombola. Treccani (2006) afirma que uma comunidade se autoidentifica como quilombola quando ela reconhece a sua trajetória histórica e cultural, a sua memória coletiva e a sua relação com a terra associadas à ancestralidade negra em um contexto de resistência à opressão histórica da lógica hegemônica.

Além disso, existem mais dois elementos essenciais para a autoidentificação de uma comunidade como quilombola: 1) a presença da Associação Comunitária Quilombola; e 2) o uso coletivo da terra em favor da reprodução física e cultural, segundo os usos, os costumes e as tradições quilombolas. Portanto, para os quilombolas, o território não se resume a um local de moradia ou a um chão para garantir a subsistência da comunidade, mas sim simboliza a perpetuação da ancestralidade e a reprodução dos modos de vida quilombola (Haerter, 2010).

O artigo 68 do ADCT da CF/88 traz a nomenclatura “comunidades remanescentes de quilombos”, que gera controvérsias na aplicação da norma jurídica e no próprio conceito de quilombo. Mello (2012) defende a ressemantização do termo quilombo, através da revisão do conceito baseado em seu uso político e cultural atual, a fim de abranger diferentes realidades das comunidades rurais e urbanas. A partir de uma abordagem antropológica hermenêutica, Arruti (2008) revisa o termo quilombo reinterpretando os três paradigmas das comunidades quilombolas: 1) remanescentes; 2) terras de uso comum; e 3) etnicidade.

No dispositivo legal da CF/88, o termo “remanescente” substituiu “descendente”, porque a identificação com a causa quilombola extrapola o critério racial. Nas comunidades quilombolas, é comum encontrar indígenas que se autodeclaram pretos (Arruti, 2006). Apesar disso, o uso da palavra “remanescente” é criticado, visto que ela significa “resto”, “sobra”. As comunidades quilombolas atuais não são restos de senzalas, resquícios arqueológicos da

época da escravidão ou da Serra da Barriga. Ao contrário, essas comunidades possuem organizações sociais próprias e realizam o uso coletivo da terra, onde reproduzem a sua cultura e o seu modo de vida.

[...] a relação das comunidades negras com a terra se deu histórica e socialmente através do coletivo, não se circunscrevendo à esfera do direito privado. A terra coletivamente apropriada configura um bem público das comunidades negras, não sendo por oposição bem ou propriedade privada de seus membros (Bandeira, 1990, p. 9).

As terras quilombolas de uso comum não seguem a lógica da propriedade privada, pois não se submetem ao instituto jurídico da compra e venda e a posse coletiva da terra é garantida através da emissão do título de regularização fundiária em nome da associação comunitária quilombola. Esses são os motivos da causa quilombola sofrer perseguição e ser deslegitimada pela mídia hegemônica, pelos ruralistas e latifundiários e por grupos conservadores em nossa sociedade, pois ela contraria e prejudica a especulação imobiliária e os interesses capitalistas. Portanto, a luta do movimento quilombola ainda hoje é contra a invisibilidade e a negação de direitos (Souza, 2008).

A etnicidade desmitifica a ideia de as comunidades quilombolas serem vistas como “pequenas Áfricas”, pois o quilombo atual é constituído de uma diversidade racial e étnica de índios, brancos e negros. Apesar disso, todos os quilombolas estão ligados à terra, elemento fundamental para a sobrevivência desse grupo social (Saule Júnior, 2003). Ao longo da história brasileira, o movimento quilombola vem lutando pelo direito fundamental de existir coletivamente, que se efetiva com o direito à terra e consequentemente com a educação quilombola. Essa educação não institucionalizada é transmitida de geração a geração por via oral nas relações familiares, laborais, comunitárias e religiosas, que ocorrem no território quilombola.

3.2 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM DIÁLOGO ENTRE IDENTIDADE, TERRITÓRIO E CULTURA

A partir da realidade sócio-histórica das comunidades quilombolas, compreendemos a educação como um processo mais amplo, de forma que ela não está restrita ao contexto escolar. Na obra **O que é educação**, Brandão (2007, p. 9) afirma que a escola não é o único local onde a educação acontece, portanto “o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. No mesmo enfoque, Brandão (2007, p. 10) defende que “ninguém escapa da educação”, pois ela é um processo permanente que

permeia o cotidiano das pessoas, ou seja, da família à comunidade. “Todos os dias misturamos a vida com a educação”.

A educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (Brandão, 2007, p. 10).

Comungamos da ideia de que a escola não é o único espaço fértil para o desenvolvimento da educação, assim como, o professor não é o único detentor do conhecimento a ser transmitido. Um exemplo disso é a educação quilombola, que é não institucionalizada e constituída por um conjunto de saberes e de fazeres tradicionais construído e transmitido de geração a geração pelas experiências e vivências familiares, laborais, religiosas e comunitárias dentro do território quilombola. Segundo Castilho e Ferreira (2014, p. 14), a educação quilombola é

[...] aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural. Embora com algumas semelhanças entre comunidades, em suas maneiras de estabelecer processos educativos, cada uma tem sua dinâmica influenciada pelas formas tradicionais de organização social. Na maioria destas comunidades, a socialização dos conhecimentos, das tradições, do ‘ser quilombola’, se dá a partir da convivência e observação dos mais velhos, tendo a tradição oral como o mais importante meio de transmissão do conhecimento. É um processo amplo de relações que inclui família, membros da comunidade, relações de trabalho, relações com o sagrado e as vivências inclusive nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações (Castilho; Ferreira, 2014, p. 14).

A educação quilombola está ligada à memória afetiva, ancestral e coletiva do quilombo, perpetuando-se na atualidade por meio de seus sujeitos no coletivo, que ressignificam os seus modos de ser, pensar e fazer sem perder a especificidade de cada comunidade (Almeida, 2010). Cada comunidade quilombola vem tecendo os seus próprios conhecimentos, os quais são evidenciados na identidade, nos valores culturais, sociais e políticos de cada povo. A educação quilombola também é expressa no manuseio da terra, da pesca, da caça, das artes e até mesmo nas vivências espirituais.

Nas comunidades quilombolas, é comum antes da procura pela medicina formal os doentes buscarem a cura por meio das práticas fitoterápicas quilombolas ou dos saberes de benzedeiras e rezadeiras, conhecimentos seculares oriundos das culturas indígenas e africanas. Ademais, a pesca artesanal é uma outra expressão da educação quilombola, fruto da observação e da experiência desses sujeitos, que terminam por conhecer o tempo certo da pesca, o horário e a movimentação das águas e dos peixes. A educação quilombola reproduz uma relação de equilíbrio entre o homem e a natureza (Sandes; Freitas, 2018).

A sabedoria africana afirma que “por mais forte que seja o galho, quem sustenta a árvore é a raiz”, portanto é fundamental a compreensão do conceito de três elementos básicos que compõem a educação quilombola, tais como: 1) identidade negra e quilombola; 2) território; e 3) cultura. O conhecimento, a valorização e o respeito da ancestralidade africana fazem com que as comunidades quilombolas se mantenham vivas e atuantes.

1) **Identidade negra e quilombola:** No livro **A identidade cultural da pós-modernidade**, Hall (2006) não entende a identidade como um conceito fixo, mas sim em movimento, pois a identidade construída coletivamente é uma via de mão dupla, onde as mudanças do meio social influenciam as transformações de cada indivíduo e vice-versa, já que todos estão interligados. Entende-se aqui que a identidade coletiva não anula a individual, portanto é importante que “os quilombolas tenham espaço simbólico e subjetivo para transitarem entre uma identidade que remonta ao passado, mas que também se projeta sobre um futuro” (Furtado; Pedroza e Alves, 2014, p. 113).

A juventude da CQP se apresenta nas fronteiras entre o tradicional e o moderno, o campo e a cidade, identidade coletiva e individual. Essa realidade é confirmada por Veras (2019, p. 10), em sua tese intitulada **Jovens da escola quilombola de Paratibe – PB: convivência, pertencimento e negação**, quando afirma que existe entre os jovens de Paratibe “o interesse por danças tradicionais afro-brasileiras (coco, maculelê e ciranda), patrimônio imaterial de Paratibe, sendo praticadas em paralelo à dança oriunda da música negra estadunidense (funk)”. Contudo, essas preferências musicais não anulam a identidade quilombola desses jovens, pois a identidade negra e quilombola não se dissocia do processo histórico do negro escravizado no Brasil. O conceito de identidade quilombola está ligado à resistência, ao território, à cultura e à memória, já que esses elementos simbolizam a luta coletiva e histórica de um povo contra a escravização e o epistemicídio, ambos impostos violentamente por um processo de colonização portuguesa no Brasil.

Além disso, a identidade quilombola não busca apenas o resgate da cultura negra, mas também a reparação histórica em prol da igualdade social, educacional e étnico-racial do povo negro no Brasil. Para isso, o ponto chave é o processo de formação e de reconhecimento da potência do “torna-se negro”, conforme foi dito por Lélia González (1988) em entrevista sobre o processo de enegrecimento.

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardos etc (Barreto, 2019).

2) **Território:** A identidade quilombola está atrelada à memória coletiva passada e vivida de um povo, cujos saberes são criados e recriados em um território. No primeiro momento, o conceito de território pode ser visto como um espaço físico para moradia e subsistência do povo quilombola. Contudo, o território também é compreendido como local de resistência e de perpetuação dos saberes e dos fazeres afro-brasileiros, pois é nele onde as comunidades quilombolas vivenciam a sua cultura, o seu modo de vida e as suas relações sociais, políticas e ambientais.

3) **Cultura:** Segundo Hall (2006), cultura não é apenas uma viagem de retorno e nem é um patrimônio estático, pois ela é construída através de uma produção de saberes e de práticas, oriundas das memórias coletivas de um povo, que se renovam no presente. No caso das comunidades quilombolas, a cultura negra é um conhecimento perpassado ao longo de gerações dentro de um território quilombola. Os elementos que constituem as culturas negras se expressam desde os seus aspectos materiais (representados por cerâmicas, trajes, instrumentos musicais) quanto imateriais (representados por festas, danças populares, músicas). Quando esses elementos se manifestam, eles desvelam uma ação política, pois se contrapõem à ideia ainda hegemônica de que o saber europeu é o único racional e universal.

Conforme Veras (2019), o Coletivo Jaraguá, através do projeto Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa, identificou na CQP os seguintes bens imateriais: pesca artesanal, ofício de construção de casas de taipa, coco de roda, capoeira, maculelê, danças afro, rezadores e cultos de terreiros de matriz africana. Essa educação quilombola chega ao espaço escolar de Paratibe por meio dos estudantes quilombolas, inspirando e incentivando novas práticas pedagógicas na escola e oficinas culturais na comunidade de Paratibe. Apesar disso, o currículo da EMQASSM é constituído predominantemente pelo conhecimento dito oficial a ser ensinado baseado na cultura europeia, por isso é importante ampliar e desenvolver o debate sobre educação quilombola no contexto da educação escolar quilombola de Paratibe.

3.2.1 Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação quilombola: uma práxis pedagógica da ancestralidade africana

No contexto escolar quilombola, a educação quilombola enquanto antirracista só se desenvolve a partir de uma pedagogia que se desvincule da educação formal eurocêntrica, ou seja, desde que o saber nasça também da oralidade e não exclusivamente da escrita. No âmbito acadêmico, essa pedagogia baseada em uma *episteme* negra recebe diversas denominações, a exemplo da “Pretagogia” (Petit, 2015), da “Pedagogia da Ancestralidade”

(Oliveira, 2001) e da “Pedagogia Nagô” (Machado, 2019), porém verificamos que todas se fundamentam em características comuns, tais como: 1) a pedagogia é afrocentrada; 2) a base teórico-metodológica da pedagogia é a filosofia ancestral; 3) a pedagogia é pautada em um sistema matriarcal; 4) o enfoque da pedagogia é a educação infantil; e 5) a pedagogia é constituída pelos valores civilizatórios afro-brasileiros.

1) A pedagogia é afrocentrada: Conforme Pimenta *et al.* (2022), as bases conceituais e filosóficas dessa pedagogia se originam da Mãe África. O saber negro dos povos africanos escravizados atravessa o Atlântico e chega ao Brasil, gerando os valores civilizatórios afro-brasileiros hoje intrínsecos na economia, na formação cultural, na estética, na ética da sociedade brasileira. Os valores civilizatórios afro-brasileiros constituem a educação não formal negra, que está presente nos quilombos, nos terreiros de candomblé, nas rodas de capoeira e de samba e nas brincadeiras de roda.

2) A base teórico-metodológica da pedagogia é a filosofia da ancestralidade: Segundo Pimenta *et al.* (2022), essa filosofia é ramo da grande árvore que é a filosofia africana, cuja raiz se encontra na cultura negra-africana. Conforme Oliveira (2012), a filosofia da ancestralidade é constituída por dois princípios básicos: a relação de convivência sustentável com o meio ambiente e a relação de respeito à experiência dos mais velhos da comunidade (lideranças políticas, mestres da cultura popular, sacerdotes das religiões de matriz africana). No Brasil, a filosofia da ancestralidade traz em sua essência a tradição dos povos africanos, em especial, a tríade nagô, jêje e banto, que não se expressa de forma estática, mas sim dinâmica no tempo e no espaço.

A cosmovisão africana possui uma perspectiva holística da vida, pois compreende a inseparabilidade do corpo, da mente e da alma, além da interconexão entre os seres humanos, os ancestrais e a natureza. A partir disso, os povos africanos consideram os sábios anciões da comunidade como os guardiões da memória e da história oral de um povo, nascendo então a chamada “relação de senhoridade”, em que o mestre ensina pelo exemplo, pela oralidade, pela corporeidade e pelos saberes ancestrais (Pimenta *et al.*, 2022).

3) A pedagogia é pautada em um sistema matriarcal: De acordo com Dove (1998), nas comunidades africanas e em diáspora, a criação das crianças é um papel da comunidade como um todo. Não há uma hierarquia entre o masculino e o feminino nessas comunidades, mas sim um complemento. Contudo, isso não impede que a mulher seja “reverenciada em seu papel como mãe, quem é a portadora da vida, a condutora para a regeneração espiritual dos antepassados, a portadora da cultura, e o centro da organização social” (Dove, 1998, p. 8). Isso significa que essas comunidades são matriarcais, pois acreditam que a mulher negra

exerce um papel fundamental na estrutura familiar, na educação dos filhos e no cuidado com os outros. Portanto, a pedagogia é pautada em um sistema matricial que defende a ideia de que as mulheres negras são agentes da mudança social.

Conforme Paixão, Silva e Purificação (2023), mulheres negras quilombolas representantes da CONAQ, os territórios quilombolas são femininos essencialmente por dois motivos: 1) a maioria foi criado por mulheres, logo as relações pessoais e comunitárias são norteadas por um sistema matriarcal; 2) os homens quilombolas geralmente são obrigados a buscarem emprego fora da comunidade, migrando para os grandes centros urbanos. Enquanto isso, as mulheres quilombolas se responsabilizam pelo lar e pela comunidade. A atuação dessas mulheres vai além dos serviços domésticos, pois elas se comprometem politicamente na luta por direitos, na proteção do território e na educação de jovens e crianças quilombolas. Na comunidade quilombola de Paratibe, uma figura feminina de destaque foi a professora Antônia do Socorro Silva, mulher negra quilombola, que lutou pelo direito à educação na localidade a partir da década de 1950 e inspirou outras lideranças femininas em Paratibe.

4) O enfoque da pedagogia é a educação infantil: Segundo Santana (2010), a construção da identidade e a representação do mundo de um ser humano têm início na infância por meio da relação com o outro, através dos gestos, das palavras, dos toques e dos olhares. A partir disso, as crianças constituem os conceitos e os valores sobre o belo, o feio, o mau, o bom, entre outros. Há uma frase emblemática do líder negro sul-africano, Nelson Mandela (1918-2013), que diz: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. O combate ao racismo deve se iniciar desde a infância, pois as experiências positivas ou negativas vivenciadas pelo ser humano nessa fase irão repercutir para a vida toda.

Para Oliveira (2019), o primeiro passo da socialização das crianças é a família. A família é a célula mãe da sociedade, pois é nela que se aprende a conviver em grupo, a lidar com responsabilidades, a solucionar conflitos e a desenvolver relações de afeto. Cada família está inserida em uma realidade diferente, sob o ponto de vista histórico, social, econômico e cultural, logo a transmissão de valores, crenças, costumes, tradições também ocorrerá de modo diferente, o que repercutirá na constituição da vida adulta. Na comunidade quilombola, a criança em seu cotidiano não apenas convive com a sua família, mas também com toda a coletividade em sua volta, onde aprende os saberes e os fazeres ancestrais afro-brasileiros, constituindo a chamada educação quilombola.

Comumente, depois da família, a primeira instituição social a qual a criança tem contato é a escola. Quando a criança quilombola chega à escola, na maioria das vezes, não se sente acolhida, pertencente e representada. Isso porque, conforme Bourdieu e Passeron (1982), historicamente, a escola é utilizada como instrumento veiculador da ideologia da classe dominante, até mesmo dentro da escola pública, que em sua essência surgiu com o propósito de receber os filhos da classe trabalhadora, do povo.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1998, p. 53).

Na educação infantil, é comum presenciarmos crianças negras, que se desenhavam loiras com olhos azuis, mas por que essas crianças não se reconhecem enquanto negras? Quando o currículo escolar quilombola invisibiliza a história e a cultura africana e afro-brasileira, ele reforça cada vez mais o racismo, o preconceito, a discriminação racial. Diante disso, muitos estudantes quilombolas por enxergarem a escola como um mundo à parte costumam negar a sua própria identidade para serem aceitos, então o resultado é o silenciamento, o desempenho insatisfatório e até mesmo a evasão escolar desses sujeitos. Conforme Trindade (2010, p. 15), a solução seria “uma humanidade sem racismo, que preza o respeito, a convivência e o diálogo. Em se tratando de uma educação para o amanhã, tecida no hoje, com o legado do ontem, eu diria, uma humanidade do amor”.

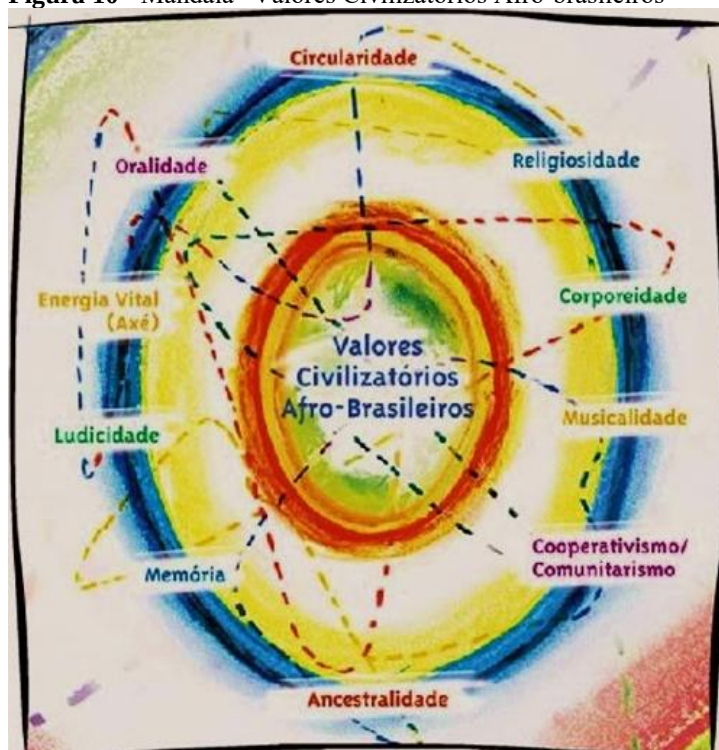
5) A pedagogia é constituída pelos valores civilizatórios afro-brasileiros: Trindade (2010) traz uma pedagogia composta pelos seguintes valores civilizatórios afro-brasileiros: circularidade, oralidade, religiosidade, energia vital (axê), corporeidade, ludicidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo/comunitarismo. Por sua vez, Petit (2015) elenca elementos com outra terminologia, mas com a mesma essência conceitual, que são: circularidade, tradição oral, sacralidade, corpo-chão, alacridade e brincadeira, memória ancestral e relação comunitária, da resistência e literatura na perspectiva da tradição africana.

Em defesa de uma educação antirracista, os valores civilizatórios afro-brasileiros são redescobertos, emergem e resistem dentro de um processo civilizatório que prioriza a competição, a racionalidade, a separação homem-natureza, a maquinização, a dominação e o lucro. Eles são um conjunto de conceitos, princípios e valores relativos à cultura afro-brasileira considerados caros à educação infantil. Quando se ressalta a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, o propósito é

destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2013, p. 132).

Portanto, consiste em um outro projeto civilizatório não hierárquico, que se baseia na herança cultural dos povos africanos, cujos valores estão inscritos em nossa memória, tais como: circularidade, oralidade, religiosidade, energia vital (axé), corporeidade, ludicidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo/comunitarismo (Trindade, 2010). Em 2010, a educadora negra, Azoilda Loretto da Trindade, ao lado de outros pesquisadores e educadores, através do projeto “A Cor da Cultura”, sistematizaram e apresentaram os valores civilizatórios afro-brasileiros, os quais foram ilustrados em uma mandala representada na Figura 10 abaixo.

Figura 10 - Mandala “Valores Civilizatórios Afro-brasileiros”



Fonte: Projeto “A Cor da Cultura”, 2010, p. 14.

Trindade (2010) priorizou a presença e a valorização desses valores civilizatórios afro-brasileiros essencialmente na educação infantil. Contudo, é possível constatar a importância do alcance deles em todo o contexto escolar quilombola, pois eles são símbolos

da resistência ao epistemicídio colonial, que tentou negar, desumanizar e aniquilar os modos de ser, de pensar e de fazer do povo negro e quilombola no Brasil.

Na pedagogia afrocentrada¹⁹, a circularidade é um dos principais valores civilizatórios afro-brasileiros, pois promove a integração da parte com o todo, o que facilita a transmissão de saberes e o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a hierarquia é relativizada, pois há uma vivência democrática, em que as pessoas “aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que a outra [...] praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões” (Devries; Zan, 1998, p. 116). Na tradição africana, a roda simboliza movimento, renovação e coletividade. Ela está presente na contação de histórias ao redor da fogueira, nas brincadeiras circulares, na capoeira, na ciranda, nos rituais de candomblé (Trindade, 2010).

Na ciranda, por exemplo, cada som, ritmo, passo, palavra, pessoa, olhar e riso é um espaço de interpretação do mundo. Não há começo nem fim, não exclui antes inclui. Independente da posição, a visão será sempre do todo no compasso de cada passo. A música “Minha Ciranda” de Capiba, interpretada por Lia de Itamaracá, traz esse aprendizado no seguinte trecho: “Minha ciranda não é minha só/ é de todos nós, é de todos nós/ a melodia principal quem dirá/ é a primeira voz, é a primeira voz/ pra se dançar ciranda juntamos mão com mão/ formando uma roda/ cantando uma canção”.

Conforme Ferreira (2019), a raiz da comunicação é a oralidade, pois o aprender se inicia pelos ouvidos, depois alcança os olhos e se espalha por todo o corpo. Trindade (2010) afirma que preferimos ouvir histórias em vez de lê-las, pois a fala é carregada de som e de expressão, o que traz um sentido ao enredo. Mãe Stella de Oxóssi acrescenta que a função da oralidade nas religiões de matriz africana não é só manter a tradição e guardar os mistérios, já que não há um “livro sagrado”, mas principalmente transmitir os saberes dos mais velhos repletos de emoção, sentimento e Axé (Santos, 2010). A oralidade é um fundamento ancestral importante para a cultura negra.

A Tradição Oral é a grande escola da maioria dos povos africanos. As culturas africanas não são isoladas da vida. Aprende-se observando a natureza, aprende-se ouvindo e contando histórias. Nas culturas africanas, tudo é ‘História’. A grande história da vida compreende a História da terra e das águas, a História dos vegetais e farmacopéia, a História dos astros, a História das águas e assim por diante... Nas culturas tradicionais africanas, a própria vida vivente era considerada também um processo contínuo de

¹⁹ Segundo Asante (2009), a afrocentricidade é um tipo de pensamento e de prática que coloca o povo negro como sujeito e agente da construção de sua própria identidade cultural e de seus interesses humanos. Portanto, a afrocentricidade busca redefinir narrativas e reconstruir identidades, empoderando o povo negro, para que se torne agente ativo na transformação de sua realidade cultural e social.

educação. Em algumas delas, até 42 anos o homem permanecia na escola da vida e não tinha direito à palavra em assembleias, a não ser excepcionalmente. Seu dever era ficar ouvindo, aprofundando os ensinamentos recebidos, até se tornar um mestre, para devolver à comunidade a educação recebida, sem se afastar dos mais velhos com quem continuaria aprendendo (Souza e Nazaré, 2006, p.80).

Isso não significa que o conhecimento africano se resuma à oralidade, ou seja, as sociedades africanas não eram ágrafas. O Adinkra, conjunto de símbolos africanos que reúne ideogramas da escrita asante de Gana, é um dos vários sistemas de escrita africanos. A escrita é a fotografia do saber que está contido no conhecimento oral. Além do Sankofa, outro símbolo Adinkra muito conhecido é o Nyame Dua, que significa “Árvore de Deus”. Ele simboliza a ligação entre Deus e o ser humano. A Árvore de Deus é um lugar sagrado de espiritualidade e fé, em que os sábios se reúnem para rituais em prol do equilíbrio e da harmonia entre as pessoas.

A religiosidade é um valor civilizatório afro-brasileiro que une os demais. Trindade (2010) explica que os rituais das religiões de matriz africana acontecem em territórios sagrados (religiosidade), lugares de memórias coletivas (ancestralidade), que são compartilhadas por meio das palavras (oralidade), das músicas (musicalidade), dos movimentos dos corpos (corporeidade/ energia vital - axé), do prazer de viver (ludicidade) e, sobretudo, das celebrações e atividades conjuntas (comunitarismo/cooperativismo).

As escolas quilombolas são espaços não-confessionais, logo são guiadas pela laicidade. Apesar disso, o tema terreiro deve estar presente no currículo da educação escolar quilombola, pois nesse caso a religiosidade está vinculada à cultura, à filosofia e aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Na Paraíba, o livre exercício dos cultos africanos só ocorreu em 1966 com a promulgação da Lei nº 3.443, no Governo de João Agripino. A proibição desses rituais foi uma das formas de violência e de extermínio cruéis contra a subjetividade dos adeptos das religiões de matriz africana, que ainda hoje sofrem perseguição, repressão e exclusão, resquícios do período colonial brasileiro. Em face dessa realidade, é importante que a educação escolar quilombola, enquanto práxis pedagógica da ancestralidade africana, esteja vinculada aos elementos da religiosidade, da sacralidade.

Trindade (2010) apresenta o axé (energia vital) como princípio essencial em um processo pedagógico antirracista. Planta, animal, pessoa, água, pedra, ar, tempo, tudo que existe é sagrado e está em interação. Na escola, o encontro, o envolvimento, a empatia, o afeto entre os estudantes, os profissionais de educação e a família potencializam e fortalecem o axé, pois torna os seres humanos mais cheios de vida. Em sala de aula, o docente pode

desenvolver dinâmicas e brincadeiras, que enalteçam a beleza negra, de modo a vivenciar uma ética de respeito às diferenças. A construção de uma educação antirracista e amorosa depende de professores que

[...] creem que sua vocação tem aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (Hooks, 2017, p. 25).

Segundo Sodré (1997), a tradição europeia, influenciada pelo movimento renascentista nos séculos XV e XVI, separa o corpo do espírito com a intenção de exaltar a razão humana. Isso porque se acredita que a cultura é constituída a partir do espírito (mente). Desse modo, o corpo é visto como um elemento à parte do sujeito, portanto algo dispensável para a construção de conhecimento. Só que na cosmovisão africana o corpo simboliza vida, pois conta uma história individual e coletiva, cuja memória precisa ser preservada, compartilhada e vivenciada.

A corporeidade é um valor civilizatório afro-brasileiro que apresenta o corpo negro enquanto sagrado, bagagem cultural da Mãe África e resistência à escravidão e ao racismo. Trindade (2013, p. 135) enfatiza a importância da valorização dos corpos docentes e estudantis, “não como idolatria ao próprio corpo, mas como lugar de troca e construção de saberes e conhecimentos coletivizados e compartilhados”. A corporeidade na educação deve integrar corpo e mente em um só movimento, de modo a expressar vivências, sentimentos e culturas. É preciso também que a escola desconstrua os padrões de beleza impostos pela sociedade e incentive a aceitação de corpos concretos.

Na proposta pedagógica da Pretagogia, Petit (2015) traz também o elemento corpo-chão, que é comum nas culturas tradicionais, a exemplo da africana, através dos atos de sentar-se no chão, de deitar-se no chão e de tirar os calçados antes de entrar em um lugar sagrado e/ou de respeito. A ligação do corpo com o chão simboliza humildade, respeito e reconhecimento aos antepassados e ao território, local de convivência dos sujeitos sócio-históricos das comunidades negras. Durante as danças africanas, os pés descalços em contato contínuo com o chão servem para absorção e para propagação de energias deste lugar, além de reforçar que a vida tem que ser vivida (Bárbara, 1999). No candomblé, o ato de “bater cabeça” representa o respeito ao chão dos antepassados e entregar-se às forças divinas (Rodrigues, 2005).

No campo educacional, a interação entre as pessoas e a ideia de parceria e de coletividade são desenvolvidas com mais facilidade por meio da alacridade e da brincadeira (Sodré, 1998) e, no mesmo sentido, da ludicidade (Trindade, 2010). Para Sodré (1988), alacridade acontece quando o indivíduo vivencia uma experiência sinestésica capaz de realizar uma fusão entre o céu e a terra. No livro **Pensar Nagô**, Sodré (2017) afirma que alacridade (ayó em iorubá) significa alegria que se manifesta como força motriz de afirmação da vida. Além disso, a alacridade é exemplificada através das ações da dança africana.

Evocativo do sol, o círculo está na origem de toda dança sacra no continente africano. Na região de Duekué (oeste da Costa do Marfim), as mulheres dançam em círculo, marcando o ritmo com paus; em Dabu, ao sul, as mulheres adiukru cantam e dançam numa roda; os bambus, no Togo, dançam em círculo. Na Guiné, no Alto Volta, no Mali, no Senegal, no Benin, no Zaire, a roda estrutura a maior parte das danças. Simbolizando a dança cósmica (o movimento aparente do sol e da lua), orientando-se da direita para a esquerda, a roda dançante é sentida como um meio de intensificar as vibrações até o ritmo suposto da natureza (Sodré, 2017, p. 166).

Para Trindade (2010), essa alegria é expressa por meio do valor civilizatório afro-brasileiro denominado de ludicidade. O riso, a diversão e a celebração da vida são formas de afetar o outro, para que se esteja no mundo de forma plena e feliz. Hoje em dia, na CQP, ainda observamos as crianças brincarem de pega-pega, de esconde-esconde, de balanço e de subir em árvores, pois o território ainda é arborizado e de chão batido. Contudo, durante o recreio da escola, as crianças em geral não sabem brincar, só correm e brigam, portanto, é importante essa vivência da ludicidade na EMQASSM.

Santos (2016) compreende o lúdico, por meio de jogos e de brincadeiras, como elemento da cultura quilombola. A escuta e a valorização dos conhecimentos das crianças quilombolas proporcionam um movimento de aproximação, de reconhecimento e de recuperação do patrimônio cultural quilombola e, conseqüentemente, da efetivação de uma educação escolar quilombola. Essa proposta pode ser concretizada a partir das seguintes sugestões:

1. Tratar jogos e brincadeiras como ações lúdicas, **não didatizando-os**. O **envolvimento genuíno, gratuito** é uma das dimensões mais elementares do brincar, que **não deve ser obrigação**;
2. **Escutar as crianças e pessoas mais antigas da comunidade, anciãs** – realizando constante movimento de interface entre passado e presente e valorizando pensamento e conhecimento dos mais velhos e das crianças. Atentar às narrativas que ajudam a compor e compreender o processo e histórico da comunidade, tanto em relação a seu acervo físico, quanto à cultura imaterial;
3. Brincar com as crianças se for convidado e propor brincadeiras, **recuperando aquelas que as crianças conhecem, seus pais e avós e criando, recriando outras**;

4. Incorporar aos materiais didáticos objetos da comunidade e brinquedos artesanais, rompendo com a ditadura imposta pelos materiais e brinquedos industrializados (Santos, 2016, p. 209, grifo nosso).

Durante uma entrevista ao Brasil de Fato, Mateus Aleluia afirmou que a música é o princípio de tudo. Primeiro, a música tem um caráter inclusivo. Depois, se não existisse a música, o verbo não seria dito, pois sem som a palavra não soa. E, por fim, “toda cultura que vem d’África é uma cultura que emanou do culto. E todo culto africano tem canto e tem dança. Sobretudo a música” (Feifel, 2023). Diante dessa reflexão, é possível compreender o porquê de Trindade (2010) ter incluído como um dos valores civilizatórios afro-brasileiros a musicalidade.

Trindade (2010) convoca todos os educadores para colocar som na caixa com muita música, mas não músicas estereotipadas e enlatadas, que reproduzem as mesmices da indústria musical brasileira, a exemplo da objetificação e da hipersexualização feminina. No contexto de uma escola quilombola, é importante que os educadores conheçam a tradição musical popular, tais como, o coco de roda, a ciranda, o maracatu, o forró, o jongo, para que possam promover músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam os nossos sentidos, a descoberta de nossa origem ancestral e o nosso gosto musical.

A memória é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros mais importantes, pois é responsável pela preservação da história, da identidade e do pertencimento do povo negro e quilombola. O cultivo da memória é uma forma de respeito aos que vieram antes de nós e que nos levam até a nossa ancestralidade, religiosidade e territorialidade (Trindade, 2010). Segundo Petit (2015), a ancestralidade sob a cosmovisão africana está associada ao território, local onde se enterra os mortos e de onde se extrai o alimento vivo e espiritual, constituindo um elo entre o presente e o passado.

No território quilombola, as crianças e os jovens vivenciam e aprendem as suas tradições no espaço familiar e comunitário, através dos rituais religiosos, dos fazeres artesanais, dos festejos populares, das brincadeiras e da solidariedade que envolvem todo um coletivo. Além disso, existe um respeito profundo aos mais velhos, pois a comunidade quilombola os enxerga como ancestralidade encarnada e guardiões da memória coletiva.

O símbolo adinkra Sankofa (Figura 11) - representado por um pássaro mítico que voa para a frente, porém com a cabeça para trás, carregando em seu bico um ovo, o futuro - traz a compreensão de que a sabedoria do passado pode ressignificar o presente e o futuro.

Figura 11 - Adinkra Sankofa.



Fonte: Disponível em: <https://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/sankofa-simbolo-adinkra.html>. Acesso em: 26 dez 2024.

A memória coletiva e ancestral negra fortalece a identidade quilombola, o que repercute na mobilização e na luta quilombola por políticas públicas. Portanto, é fundamental a realização de atividades pedagógicas, em que os mais velhos da comunidade compartilhem os seus saberes com as crianças e os jovens dentro da escola quilombola.

Nos estudos sobre a diáspora e a cultura afrocentrada, o foco é a epistemologia africana, então os temas cooperativismo, comunitarismo, relações comunitárias remetem à filosofia africana Ubuntu. Conforme Mussagy (2024), Ubuntu é uma ética humanitária que manifesta o cuidado e a partilha. Ainda cedo, no seio familiar, a criança aprende a dividir os brinquedos com os demais irmãos e a usar as roupas dos irmãos mais velhos. Esse aprendizado se estende ao ambiente escolar e comunitário, quando a criança passa a dividir o lanche com os demais coleguinhas.

O Ubuntu pressupõe uma ética humanitária baseada no amor, na fraternidade, na generosidade, na solidariedade com os outros e o desejo sincero de harmonia entre os seres humanos, a natureza e os ancestrais, que se situa na máxima: eu sou porque nós somos. Com esta máxima, o homem é convidado a se abrir ao diferente e a percebê-lo como parte de si (Mussagy, 2024, p. 8).

No contexto da educação escolar quilombola, é importante que os professores e os estudantes construam no coletivo vínculos de solidariedade, afeto, respeito, através de atividades pedagógicas mensais, tais como, gincana solidária, sarau poético, passeio cultural, feira de ciências, horta comunitária, entre outras, voltadas à valorização da história e da cultura negra no ambiente escolar.

Todos esses valores civilizatórios afro-brasileiros sistematizados por Azoilda Loretto da Trindade (2010) devem ser incorporados e vivenciados às/nas práticas pedagógicas não apenas das escolas quilombolas, mas sim de todas as instituições educacionais brasileiras em

prol do combate ao racismo e da valorização de um outro processo civilizatório, que não priorize a competição, o lucro e o individualismo em nossa sociedade. Os próximos tópicos irão relatar o processo histórico de luta do movimento negro e quilombola em prol da regularização das terras quilombolas e das diretrizes nacionais curriculares que norteiam a educação escolar quilombola no Brasil.

3.3 AQUILOMBAR-SE: MOVIMENTO QUILOMBOLA NACIONAL NA LUTA POR TERRITÓRIO E POR EDUCAÇÃO

No documentário “Orí” (1989), a historiadora Beatriz Nascimento traz a ideia de aquilombar-se, inspirada em um dos símbolos adinkra Sankofa oriundo da sabedoria africana, que significa aprender com o passado para construir o presente e o futuro. Ao longo da história brasileira, os quilombos - também conhecidos por mocambos, terras de preto ou de santo – utilizaram inúmeras estratégias e mobilizações para preservarem a sua integridade física, social e cultural. Até os dias atuais, as comunidades quilombolas resistem para existirem.

Conforme Souza (2008), aquilombar-se é um ato de assumir uma resistência contra-hegemônica em prol de uma coletividade negra. No período colonial e imperial brasileiro, o movimento quilombola lutava pela superação dos navios, da escravidão e da invisibilidade social, porém hoje em dia, mesmo após a dita “abolição”, os desafios do movimento continuam sendo semelhantes aos de ontem, mas os opositores estão com a roupagem da grande mídia, dos latifundiários e dos setores conservadores da sociedade.

Makota Cássia Kidoiale (2016), em entrevista, enfatiza que uma diversidade de movimentos negros (com “m” e “n” em minúsculos também denominados de “negros em movimento”) sempre existiu no Brasil através de ações coletivas expressivas e organizadas como as irmandades, as organizações culturais e as comunidades quilombolas. Contudo, o Movimento Negro representou a unificação, institucionalização e expansão dos movimentos afro-brasileiros por todo o território nacional, o que foi fundamental para o fortalecimento das reivindicações do povo negro perante o Estado, culminando na cidadania de direito, mas ainda não de fato (Oliveira e Silva, 2020).

Após o evento da Abolição, em 1888, as cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro se tornam os principais palcos dos movimentos negros urbanos. Essas mobilizações afro-brasileiras foram muito importantes para o debate das causas quilombolas, pois deram voz às reivindicações dos quilombos nos espaços da Frente Negra Brasileira (1931), do Teatro

Experimental do Negro (1944) e, mais tarde, do Movimento Negro Unificado (1978). Além disso, em 1978, o Movimento Negro Unificado reivindicou em sua agenda política os seguintes pontos em prol de uma educação antirracista:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas;
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra;
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas;
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (Hasenbalg, 1987 *apud* Santos, 2005, p. 24).

Ao final da leitura de cada ponto, é possível identificarmos um prévio esboço da Lei Federal nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 e tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições educacionais. Confirmando a célebre frase de Werneck (2006), que diz “nossos passos vêm de longe”, pois não apenas as identidades, histórias, culturas e singularidades do povo negro e quilombola são a continuidade de seus ancestrais africanos, mas também as suas lutas e conquistas pela garantia dos direitos humanos, tais como, terra, cultura e educação.

Conforme Gomes (2017), ao longo do processo histórico brasileiro, a atuação política e pedagógica do Movimento Negro resultou em grandes conquistas em relação ao direito à educação voltada para os negros. Inicialmente, conseguiu o acesso do negro ao ensino escolar e, mais recentemente, vem denunciando o currículo das instituições educacionais brasileiras ainda reprodutor do eurocentrismo e fomentador do epistemicídio.

Em 1985, durante a redemocratização brasileira, o então Presidente da República José Sarney (PFL) convocou a Assembleia Nacional Constituinte, porém a escolha de senadores e de deputados federais para a elaboração de uma nova Constituição para o Brasil ocorreu em 1986. Segundo Gomes (2009), desde o final da década de 1970, já existia uma luta organizada e articulada das comunidades quilombolas do Maranhão e do Pará em prol de uma pauta quilombola para a Constituinte (1987/1988). Contudo, antes mesmo do início dos trabalhos da Constituinte de 1987, elas tiveram que se unir aos movimentos sociais negros urbanos, principalmente do Rio de Janeiro, porque os deputados federais constituintes escolhidos do Maranhão e do Pará eram majoritariamente latifundiários, logo eram contra a reforma agrária no Brasil.

Na Constituinte de 1987, a forte articulação entre os representantes das comunidades quilombolas brasileiras e dos movimentos negros urbanos do Rio de Janeiro resultou na

inclusão dos direitos quilombolas, em especial o direito à terra, na Constituição de 1988, através da intervenção dos deputados constituintes federais, Carlos Alberto de Oliveira Caó (PDT/RJ), Benedita da Silva (PT/RJ) e Paulo Paim (PT/RS). Durante o processo da Constituinte (1987/1988), apesar da forte presença de opositores em defesa da concentração fundiária, a mobilização dos movimentos negro e quilombola desencadeou a aprovação do artigo 68 do ADCT na Constituição de 1988, que visa garantir o território aos remanescentes das comunidades quilombolas, representando uma reparação histórica do Estado brasileiro à população afro-brasileira. Em termos jurídicos, o artigo 68 do ADCT foi um divisor de águas para a categoria²⁰ quilombo, pois essa deixou de ser um crime e passou a ser considerada uma reivindicação de direitos.

Ao final da Constituinte de 1987, Gomes (2009) constatou que os latifundiários tiveram uma derrota, mas ao mesmo tempo uma vitória. No primeiro momento, uma derrota porque a inclusão do direito à terra aos quilombolas na Constituição contraria os interesses dos ruralistas. Entretanto, o texto constitucional de 1988 ao trocar o termo “comunidades negras” por “remanescentes” gerou uma série de embates no âmbito jurídico, o que acarreta uma morosidade no processo de expedição dos títulos das terras quilombolas. Desse modo, surgem as divergências interpretativas quanto à ideia do termo quilombo, uns o consideram apenas como “sobras de um passado distante”, enquanto outros defendem a ressemantização do termo, pois enxergam os territórios quilombolas como espaços dinâmicos, onde grupos específicos resistem, convivem e vivenciam sua história, cultura, identidade e seus modos de vida. Isso porque há uma relação de afetividade entre os quilombolas e seu território.

Em 1988, outro fruto dessas lutas foi a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP), o primeiro órgão de Estado com o eixo central na questão racial, sendo responsável pelas políticas públicas voltadas à promoção e à valorização da cultura e do patrimônio afro-brasileiro no âmbito do Ministério da Cultura. Para além disso, a FCP fomenta o desenvolvimento humano das comunidades quilombolas, portanto ela é encarregada de emitir a certificação quilombola para essas comunidades, o que lhes garante a posse da terra e consequentemente o acesso a serviços de saúde, educação e saneamento básico.

²⁰ Segundo o INCRA (2017, p. 4), no contexto da regularização de território quilombola, o termo quilombo é uma categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. Nesse sentido, há outras terminologias para o termo quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf>. Acesso em: 26 dez 2024.

A partir da metade da década de 1990, no Brasil, ocorreram mudanças significativas relativas às questões raciais em virtude de um diálogo institucional mais intenso do Movimento Negro com o Estado brasileiro, que passou a cobrá-lo políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais. Nesse período, destacaram-se dois acontecimentos, um em âmbito nacional e o outro internacional, importantes na luta contra o racismo no país: a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília no ano de 1995, em alusão ao tricentenário da morte de Zumbi, e a Conferência de Durban, promovida pela ONU, na África do Sul, em 2001, em combate ao racismo, à xenofobia e à discriminação.

A Marcha Zumbi dos Palmares foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, data escolhida pelo Movimento Negro com o propósito de deslocar o foco das atenções do dia 13 de maio (Abolição da Escravatura) para o Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil. O ato reuniu cerca de 30 (trinta) mil manifestantes, oriundos de diversas entidades antirracistas, dentre elas, as Comunidades Negras Rurais, na Esplanada dos Ministérios em Brasília.

Ao final da mobilização, o documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, constando propostas antirracistas com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho, incluindo também religião, terra, violência, informação, cultura e comunicação (Lima, 2010). Esse documento também foi um marco histórico dos movimentos negro e quilombola brasileiros, pois fomentou mais tarde a promoção de políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil.

Nesse cenário de 1995, durante a Marcha Zumbi dos Palmares, ocorreu o “I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas”, onde foi criada uma “Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas”. Nessa época, segundo Souza (2008), a organização do I Encontro contabilizou 412 comunidades quilombolas no Brasil e já existia também uma história de luta, de articulação e de mobilização nas comunidades quilombolas de alguns Estados brasileiros, tais como, no Maranhão, no Pará e na Bahia. Em face disso, percebeu-se a urgência da criação de uma entidade definitiva que articulasse todas as comunidades quilombolas do Brasil, ou seja, uma “Comissão Nacional”.

Em 1996, durante o “Encontro de Avaliação do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas”, que ocorreu em Bom Jesus da Lapa (Bahia), surge oficialmente a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombola (CONAQ), organização de âmbito nacional, sem fins lucrativos, que reúne comunidades quilombolas estaduais e regionais, tendo como objetivos principais:

Lutar pela garantia de uso coletivo do território, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável, pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização das comunidades de quilombo; por educação de qualidade e coerente com o modo de viver nos quilombos; o protagonismo e autonomia das mulheres quilombolas; pela permanência do (a) jovem no quilombo e acima de tudo pelo uso comum do Território, dos recursos naturais e pela em harmonia com o meio ambiente (CONAQ, 2024).

A partir de 1996, conforme Souza (2008), o movimento quilombola se institucionaliza em âmbito nacional, construindo uma identidade coletiva e uma linha central de luta, a defesa do território quilombola, que desencadeou outras diferentes lutas transversais, a exemplo da proteção do meio ambiente e da defesa de uma educação escolar condizente com a realidade de cada comunidade quilombola.

Em 2000, na cidade de Salvador – Bahia, ocorreu o II Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, que foi importante para a CONAQ em seu processo de afirmação como movimento quilombola. Primeiramente, ao final do Encontro, houve uma mudança na configuração do funcionamento da CONAQ, pois em sua composição agora passou a ter apenas representações do movimento quilombola, excluindo as do movimento negro urbano. Além disso, os Estados que ainda não tinham uma organização quilombola a nível local passaram a se organizar e a construir espaços de protagonismo das comunidades quilombolas. Outra mudança foi a criação de uma agenda própria voltada às especificidades quilombolas enquanto grupo específico vítima da especulação imobiliária e dos grandes empreendimentos contrários à regularização fundiária dos quilombolas.

De acordo com Oliveira (2013), no primeiro governo Lula (2003-2011), houve a criação de duas secretarias responsáveis pela implementação de políticas afirmativas para a população negra brasileira: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003; e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) em 2004. A SEPPIR gerenciou o Programa Brasil Quilombola (PBQ) em 2004, enquanto a SECADI implementou a Lei nº 10.639 em 2003.

No texto da Lei nº 10.639/ 2003, não há qualquer referência às comunidades quilombolas. Já, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004, o termo “quilombo” é citado cinco vezes. Mesmo assim, nesses dois textos, constatamos uma defasagem em relação a uma abordagem mais específica sobre educação escolar quilombola para além da história dos quilombos e da construção de escolas nessas comunidades.

Diante dessa realidade, no campo educacional, o movimento quilombola passou a pressionar o Estado brasileiro, tal como fez o Movimento Negro para a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, através de reuniões e de audiências públicas para exigir uma educação diferenciada voltada aos quilombolas. Essa pressão resultou na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), que instituiu a educação escolar quilombola como modalidade de ensino da educação básica em 2012.

De acordo com Oliveira (2013), antes da implementação de políticas públicas voltadas à educação escolar quilombola, já existiam experiências pedagógicas direcionadas a uma educação escolar diferenciada em algumas comunidades quilombolas, a exemplo

[...] do Projeto Vida de Negro (1988 a 2003) do Centro de Cultura Negra no Maranhão, da Escola Maria Felipa do quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia (2001), do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola do quilombo Conceição das Crioulas em Pernambuco (2002), a proposta de escola quilombola sistematizada no Projeto “Vivência de Saberes” do quilombo Campinho da Independência, Rio de Janeiro (2005) (Oliveira, 2013, p. 54).

Essa última desde a década de 1990 já estabelecia um diálogo entre a função social da escola e o processo de regularização do território quilombola. Isso reafirma a ideia de que estão imbricadas a luta por terra e por educação escolar quilombola. Nos Estados da Bahia e de Pernambuco, as lideranças quilombolas também sempre enxergaram esta relação entre a escola e a afirmação do projeto coletivo da comunidade. Por esse motivo, elas desenvolveram fortes parcerias com Universidades e ONGs, para que a partir de projetos em conjunto realizassem metodologias de formação de docentes quilombolas e formas de pensar uma educação escolar diferenciada para os quilombolas.

Antes da institucionalização de uma política nacional específica de educação escolar para as comunidades quilombolas, conforme Oliveira (2013), existiram Estados e Municípios brasileiros que se destacaram em iniciativas oficiais relativas a esse tema, tais como: o Estado do Mato Grosso, do Paraná, da Bahia e o Município de Santarém no Estado do Pará. Em 2009, houve a aprovação de uma Resolução no Município de Santarém, que tornou obrigatória a efetivação de políticas de educação para as comunidades quilombolas pelo poder público municipal.

Em 2007, no Mato Grosso, o processo foi iniciado, mas houve apenas a formulação das “Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais”, em que um de seus capítulos, intitulado “modalidades/especificidades atendendo às diversidades”, constava o item “educação escolar quilombola”, que apresentava os valores civilizatórios afro-brasileiros como aspectos metodológicos. Em 2010, o Conselho Estadual de Educação do Paraná

aprovou uma proposta pedagógica, chamada “Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento”, estimulada após a solicitação da construção de uma escola quilombola pela comunidade quilombola de João Surá em 2006.

A Bahia foi outro exemplo de antecipação, pois em 2008 já discutia a elaboração de políticas estaduais de educação para comunidades quilombolas, a qual se concretizou em 2013 com o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Isso significa que a atuação desses três Estados brasileiros foi essencial para a elaboração de políticas nacionais de educação para as comunidades quilombolas.

Em 2010, a educação escolar quilombola é institucionalizada como modalidade de educação pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que a define em seu artigo 41 e parágrafo único como aquela desenvolvida “em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente” (Brasil, 2010, p. 13).

Em novembro de 2010, o MEC em parceria com a FCP, a SEPPIR, a SECADI, a CONAQ e o INCRA organizaram em Brasília o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, que reuniu um público de 240 pessoas composto por lideranças quilombolas, gestores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, diretores e docentes de escolas quilombolas e pesquisadores da área da educação para as relações étnico-raciais. Nesse mesmo evento, uma comissão quilombola foi constituída com o propósito de assessorar a comissão especial da Câmara de Educação Básica. Ela se formou com as seguintes integrantes:

quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPPIR/PR, Leonor Araújo. No processo, o CNE convidou também a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e a Fundação Cultural Palmares para compor o grupo, as quais foram representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues (Brasil, 2012, p. 3).

A partir do que foi exposto, percebemos a importância da participação feminina, negra e quilombola na comissão que organizou o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). O olhar feminino negro perspicaz,

singular e sensível ganha lugar de fala em espaços de decisão e de poder, onde por séculos foi subrepresentado e ausente. Segundo Evaristo (2018), o rompimento do silêncio das mulheres negras não se deu simplesmente pela abertura da sociedade, mas sim porque elas forçaram passagem.

[...] as mulheres negras estão mobilizadas desde sempre, mas esse protagonismo não era apontado, não era reconhecido. Se eu conto a história, por exemplo, de minha mãe, de minha tia e de outras mulheres negras que me antecederam, você vai ver que, a partir dos seus espaços de vida, essas mulheres se posicionam e sempre se posicionaram, de uma forma ou de outra. **Se você for pensar na memória ancestral brasileira**, por exemplo no candomblé, as grandes guardiãs foram as mulheres, as grandes mães-de-santo, as grandes cuidadoras de orixás são mulheres. Então, me parece que essa movimentação, essa atuação, essa procura de formas defensivas, de formas de resistência e também de formas de ataque, as mulheres negras construíram isso ao longo dos séculos. E hoje esse protagonismo é reconhecido através da nossa própria imposição. De um modo geral, o que nós conquistamos não foi porque a sociedade resolveu nos abrir a porta. Foi porque realmente forçamos a passagem (Evaristo, online, 2018, grifo nosso).

Segundo um provérbio africano, “se você educar um homem, educa um indivíduo, mas se educar uma mulher, educa uma nação”, pois as mulheres negras carregam em si a profundidade e o encantamento da sabedoria ancestral. Dessa forma, reinventam a vida, criam novos caminhos e constroem uma educação antirracista.

Em 2011, a comissão da Câmara de Educação Básica coordenou e realizou três audiências públicas, intituladas “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos”, as quais contaram com a presença de lideranças quilombolas, gestores, professores, discentes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-raciais, pesquisadores entre outros interessados. Esses encontros foram realizados nos Estados do Maranhão, da Bahia e do Distrito Federal. A seleção dos dois primeiros Estados se deve ao elevado contingente populacional quilombola, à intensa articulação política e à facilidade de reunir participantes das Regiões Norte e Nordeste. O motivo da escolha do último se deve ao fato de ser o local da sede do Conselho Nacional de Educação e de congregar participantes das Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil (Brasil, 2012).

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprova as DCNEEQ que institui orientações para a formulação de projetos político pedagógicos nos sistemas de ensino, que sejam adequados e condizentes com as vivências, as realidades socioculturais e políticas e as histórias das comunidades quilombolas do Brasil, para que a educação escolar quilombola

seja colocada em prática. O próximo tópico discutirá a teoria da afrocentricidade do filósofo Molefi Kete Asante e a sua importância na construção de uma educação escolar quilombola.

3.4 PARADIGMA DA AFROCENTRICIDADE: ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Atualmente, no Brasil, a maioria das pesquisas de pós-graduação referentes às relações étnico-raciais utiliza o pensamento decolonial e a teoria da afrocentricidade como embasamento teórico. Ambos possuem ideias semelhantes, pois resistem à hegemonia da epistemologia eurocêntrica e buscam resgatar a história e a cultura dos povos indígenas e africanos no Brasil, de modo a afirmar outras possibilidades de pensar e de produzir conhecimento. Contudo, ao mesmo tempo, seguem por caminhos diferentes.

No pensamento decolonial, a meta da descolonização é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber, enquanto a afrocentricidade busca primeiro a restauração do ser africano, a partir de sua própria matriz civilizatória, gerando como resultado a descolonização (Oliveira e Candau, 2010). Para a decolonialidade, a superação das relações de dominação histórica, cultural e simbólica ocorre com o questionamento da hegemonia europeia e a criação de novas *epistemes*, já a afrocentricidade acredita que o povo negro ao se apropriar dos valores africanos é capaz de atuar na realidade e assim reorientar a história e a cultura negra para o centro em oposição à ideologia eurocêntrica (Reis, Silva e Almeida, 2020).

Ressaltamos que a intenção da teoria da afrocentricidade não é reproduzir os mesmos mecanismos da epistemologia eurocêntrica, ou seja, impor como únicos e universais o saber, o ser e o fazer da Europa. Do contrário, o paradigma da afrocentricidade estaria incorrendo no mesmo erro do eurocentrismo, que carrega em si uma história de supremacia, violência e exclusão contra os povos indígenas e africanos. Conforme Rabaka (2009), os afrocentristas não se opõem ao pensamento e à cultura europeia, mas questionam as ideias de superioridade, imposição e universalidade europeia. Isso não significa que a afrocentricidade seja um “racismo às avessas”.

Nesta tese, escolhemos a teoria da afrocentricidade como base teórica e prática para a construção de uma educação escolar quilombola, modalidade de ensino da Educação Básica, que exige uma pedagogia própria para cada comunidade quilombola (rural ou urbana), condizente com a realidade sociocultural e os interesses dessas comunidades, baseada na territorialidade, na memória coletiva, nas línguas remanescentes, nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção de trabalho, nos acervos e repertórios

orais, nos festejos, nos usos, nas tradições. Em face disso, a psicologia do afrodescendente sem a afrocentricidade é motivo de preocupação, tendo em vista que

[...] ao invés de olhar a partir de seu próprio centro, a pessoa não-Afrocêntrica age previsivelmente de forma negativa. **Atacará mães e pais, rebaixará as muitas tradições** que lhes deram esperança nos tempos de desesperança e banalizará sua própria nobreza. As imagens, símbolos, estilo de vida e maneiras dessa pessoa são contraditórios e por isso, **destrutivos do crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo, incapaz de convocar o poder dos ancestrais, por que não os conhece**; sem ideologia de herança, por que não respeita os próprios profetas; a pessoa é como uma formiga tentando mover uma grande quantidade de lixo até finalmente perceber que esta não vai se mover (Asante, 2014, p. 4, grifo nosso).

Historicamente, a cultura, a política e a economia da África foram olhadas a partir da concepção europeia, portanto os africanos e os afrodescendentes foram colocados à margem, à periferia de sua própria história. A afrocentricidade promove uma ideia revolucionária ao remover a Europa do centro da realidade africana e reconduzir o protagonismo africano nesse contexto. Reis, Silva e Almeida (2020, p. 137) corroboram que “tal perspectiva teórica e paradigmática visa acionar, no campo político social e de disputa, os africanos para o centro da história, possibilitando a seu povo em diáspora e no continente se reconhecerem como atores e não coadjuvantes no núcleo de sua historicidade”.

Mazama (2009) ressalta que, antes de surgir de forma sistematizada por Molefi Kate Asante no início da década de 1980, a Teoria da Afrocentricidade já indicava as suas primeiras evidências em produções intelectuais, manifestações culturais e rituais religiosos no século XVIII. Um exemplo disso foi a Revolução do Haiti de 1791, que teve início durante uma cerimônia religiosa de *voudou*, onde o sacerdote Dutty Boukman instigou as pessoas negras escravizadas a lutarem por liberdade. Esse evento insurgiu um levante de 50 mil, que passaram a invadir fazendas no Haiti para libertar os escravizados.

Para Finch III e Nascimento (2009, p. 38), a Revolução do Haiti “se destaca por seu valor simbólico: exemplifica a presença da matriz africana de filosofia religiosa inspirando a luta contra a dominação colonial eurocentrista”. Outras evidências da presença da abordagem afrocentrada no século XIX foram as obras dos cientistas haitianos, Louis-Joseph Janvier (**A igualdade das raças**, 1884) e Hannibal Price (**Sobre a reabilitação da raça negra pela República do Hait**, 1900), que tiveram um papel político importante ao questionarem, criticarem e resistirem às teses racistas no contexto intelectual eurocêntrico.

No Brasil, no século XIX, outras vozes também ecoaram em defesa, ainda de forma inconsciente, do paradigma da afrocentricidade. Um dos exemplos foi Maria Firmino dos Reis (1822-1927), primeira romancista negra brasileira, que deu voz e protagonismo aos

escravizados e discutiu a escravidão em suas duas obras, **Úrsula** (1859) e **A escrava** (1887). Além disso, ela fundou a primeira escola mista e escreveu o “Hino à liberdade dos escravos” no Maranhão (Finch III e Nascimento, 2009).

Em meados do século XIX, surge a ideologia pan-africana a partir da diáspora no Caribe e nos Estados Unidos, a qual propôs a união de todos os povos africanos e de seus descendentes com o propósito de ecoar a voz da África em âmbito internacional contra o racismo, o colonialismo e a escravidão. Conforme Finch III e Nascimento (2009), os ativistas pan-africanistas, tais como, Marcus Garvey, Du Bois, Kwame Nkrumah, foram essenciais para viabilizar o pensamento afrocentrado nessa época.

Cada teórico pan-africanista apresentou uma estratégia diferente para a construção dos Estados Unidos da África. Du Bois acreditava que a unificação dos povos africanos seria por meio da educação, Washington através da economia, Blynden pela religião e Nkrumah e Padmore apostaram no socialismo. Contudo, o destaque foi o ativista político jamaicano Marcus Garvey, que reuniu em um único projeto as estratégias de todos os demais: política, educação, economia, religião, cultura e militarismo (Paim, 2016).

No início do século XX, em 1919, o Primeiro Congresso Pan-Africano foi realizado em Paris sob a liderança do sociólogo estadunidense Du Bois, que se destacou por trazer não apenas os fundamentos ideológicos do pan-africanismo, mas também por promover mobilização e conscientização política em defesa desse movimento. Nas décadas de 1960 e 1970, Du Bois organizou outros Congressos Pan-Africanos, onde se reuniram diversos jovens africanos da Sociedade Ocidental, revelando a partir desses encontros novas lideranças em defesa do pensamento pan-africano (Finch III e Nascimento, 2009).

Além disso, Du Bois publicou várias obras que contribuíram para o fortalecimento do pensamento afrocêntrico, dentre elas, a de maior destaque foi **O mundo e África** de 1946, que influenciou as futuras gerações adeptas do afrocentrismo (Soares, 2020). Outro importante intelectual pan-africanista do século XX foi o psiquiatra Frantz Fanon, que realizou uma forte denúncia à violência do colonialismo e do racismo na sociedade, através das obras **Pele negra, máscaras brancas** de 1952 e **Condenados da Terra** de 1961. Em 1954, o historiador George James publica o livro **O legado roubado: a Filosofia Grega é a Filosofia Egípcia Roubada**, no qual demonstra que a Filosofia Grega foi fruto dos Sistemas de Mistérios Egípcios. Finch III e Nascimento (2009) em seus estudos constataram que essa obra é uma das mais lidas e pesquisadas no campo do pensamento afrocentrado.

Em 1954, a Afrocentricidade recebeu importantes contribuições com as pesquisas realizadas pelo historiador e antropólogo senegalês, Cheikh Anta Diop, que resultaram no

livro, intitulado **Nações negras e Cultura - Da antiguidade negra egípcia aos problemas culturais da África Negra hoje**, considerado um marco para os estudos africanos, pois demonstrou que “o antigo Egito teve raízes negras”. Conforme Oliveira (2019, p. 10), Aimé Césaire, em seu texto **Discurso sobre o Colonialismo** de 1955, considerou o livro de Cheikh Anta Diop como “mais audacioso que um Negro pôde escrever e que não se poderá duvidar de sua importância para o despertar da África”.

Segundo Finch III e Nascimento (2009), Cheikh Anta Diop publicou outras grandes obras relativas ao estudo do passado africano, tais como: **A unidade cultural da África negra** (1959), **A África negra pré-colonial** (1960), **Anterioridade das civilizações negras: Mito ou verdade histórica?** (1967), **Civilização ou barbárie: uma antropologia sem complacência** (1981). Atualmente, Du Bois e Cheikh Anta Diop podem ser considerados os principais pensadores negros do século XX, que contribuíram para a fundamentação da orientação epistemológica afrocentrada.

Uma outra referência para a teoria da Afrocentricidade foi o historiador, Carter Woodson, que é considerado o “pai da História Negra” nos Estados Unidos. Além disso, ele foi o idealizador da “Semana da História Negra” (1926), que mais tarde se tornou o “Mês da História Negra” (1970), celebrado ainda hoje anualmente nos Estados Unidos. Outra mente brilhante do século XX para pensamento afrocentrado foi o crítico social estadunidense, Harold Cruse, que lecionou “Estudos Negros” na Universidade de Michigan até meados da década de 1980 e foi o idealizador do movimento “Black Power” nos Estados Unidos. As obras de Harold Cruse defendiam uma orientação epistemológica própria para o povo negro e acreditavam na cultura como alicerce para o fortalecimento da identidade africana. Contudo, a atuação de Harold Cruse se fragilizou no ativismo negro, pois as suas ideias se restringiam muito aos negros norte-americanos, esquecendo do pensamento afro-diaspórico em escala mundial (Finch III e Nascimento, 2009).

Conforme Mazama (2009), ao longo da história da humanidade, qualquer pessoa que tenha apresentado o povo africano de uma forma positiva, mesmo de modo informal, pode ser considerada afrocêntrica. Contudo, a teoria da afrocentricidade foi teorizada e sistematizada apenas na década de 1980 pelo filósofo negro estadunidense Molefi Kete Asante. Em 1980, ele publica a obra **Afrocentricidade: a teoria da mudança social**, promovendo pela primeira vez um debate detalhado sobre o paradigma da afrocentricidade enquanto conceito filosófico no âmbito universitário. De acordo com Asante (2009, p. 93), a afrocentricidade é

[...] um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem

cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. A afrocentricidade é uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica.

Nas obras de Asante, o paradigma da afrocentricidade é desenvolvida

como uma teoria da mudança que tem a intenção de re-localizar a pessoa africana como sujeito, destruindo assim a ideia de que ela é um objeto no projeto ocidental de dominação. Como uma ideia pan-africana, a Afrocentricidade torna-se a chave para a boa educação das crianças e a essência de um renascimento cultural africano (Asante, 2014, p.1).

No âmbito educacional, a aplicação do conceito de afrocentricidade se revelou revolucionária. Secularmente, a realidade histórica, social, cultural, econômica e religiosa do africano/afrodescendente esteve invisibilizada ou marginalizada no currículo escolar. Contudo, o pensamento afrocêntrico divulgado por Asante remove a Europa do centro e reconduz o protagonismo africano nas disciplinas constituídas, nos livros didáticos, nas relações interpessoais, de modo que a realidade de cada educando seja contemplada dentro da escola. No Brasil, os princípios da afrocentricidade foram adotados no plano educacional por pesquisadores e militantes negros como Abdias Nascimento, Azoilda Loretto da Trindade, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves e Silva, Petrônio Domingues, Renato Nogueira, entre outros.

Em 2010, o filósofo brasileiro, Renato Nogueira, publicou o artigo, intitulado **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocêntrico**, na Revista “África e Africanidades”, em que apresenta como fundamentos filosóficos afrocêntricos da educação as concepções conjuntas de ser humano, de natureza e de conhecimento.

Conforme Nogueira (2010), o projeto ocidental, moderno e eurocêntrico propagou a ideia de que a tarefa do ser humano é dominar e controlar a natureza por meio de um conhecimento, que o ensina a explorar os recursos ambientais. Nesse modelo hegemônico, a lógica que prevalece é a “monetarização do meio ambiente”, de modo que o transforme em valor de mercado. Já Karenga (2009) ensina que o conhecimento sob uma perspectiva afrocêntrica deve prezar pelo bem não apenas do ser humano, mas de todo o planeta. A cosmovisão yorubá compreende que os seres vivos e o meio ambiente estão interligados por uma teia da vida, portanto tudo o que se faz contra a natureza atinge simultaneamente cada pessoa e comunidade no mundo (Nogueira, 2010).

Em 1966, o professor e pesquisador americano, Maulana Karenga, propõe o Nguzo Saba (sete princípios afrocêntricos): 1) centralidade da comunidade, que está atrelado ao fato

de que tudo em uma comunidade gira em torno da coletividade, não da individualidade; 2) respeito à tradição, pois o passado tem um lugar privilegiado na comunidade africana; 3) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; 4) harmonia com a natureza; 5) natureza social da identidade individual; 6) veneração dos ancestrais; e 7) unidade do ser (Karenga, 2003). No contexto de uma educação escolar quilombola, sob uma perspectiva afrocentrada, esses princípios podem dialogar entre si dentro do currículo escolar.

Asante também indicou os chamados “Princípios Asante” para o currículo afrocentrado, tais como: 1) você e a sua comunidade; 2) bem estar e biologia; 3) tradição e inovação; 4) expressão e criação artística; 5) localização no tempo e no espaço; 6) produção e distribuição; 7) poder e autoridade; 8) tecnologia e ciência; 9) escolhas e consequências; e 10) mundo e sociedade (Noguera, 2010). A interface entre Nguzo Saba e Princípios Asante, ambos em prol de um currículo escolar afrocentrado, produzem conhecimentos válidos, desde que atendam a comunidade, integrem pessoas e proporcionem a sustentabilidade ambiental.

3.5 EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: PERIODIZAÇÃO, CONCEPÇÕES E REFUNDAMENTAÇÃO

Conforme Jara (2020, p. 66), após a independência da América Espanhola, o uso do termo “Educação Popular” surge na América Latina. As novas repúblicas latino-americanas buscavam a criação de um modelo educacional condizente com os paradigmas republicanos de educação, os desafios e as circunstâncias de nossa região. Segundo Mejía (2005, p. 212), isso demonstra que a Educação Popular (EP) não é uma prática de agora ou dos últimos sessenta anos, mas sim um movimento e uma proposta político-pedagógica existente há pelo menos duzentos anos na teia social da América Latina.

Deste modo, se reconhecemos que **nosso pai é Freire, o nosso avô é Simón Rodríguez, professor de Simón Bolívar**, quem estabeleceu no começo do século XIX as bases da educação popular que a América precisava e que, então, foi proposta para alguns dos países das repúblicas latino-americanas (Mejía, 2005, p. 2012, grifo nosso).

Nesta tese, optamos pela periodização da EP de Mejía (2013). Nela, a EP emerge no século XIX a partir de diversas fontes, porém se destacam quatro troncos históricos. Esses troncos confluem na segunda metade do século XX e constituem o quinto tronco, que envolve essencialmente os ideais políticos-pedagógicos de Paulo Freire. Cada momento trata de um acumulado histórico, logo não é uma continuidade retilínea e sem rupturas. Historicamente, a EP é uma das tradições pedagógicas mais originais nascidas na América Latina.

Conforme Mejía (2013), o primeiro tronco se refere aos pensadores das lutas de independência nos países latino-americanos, a exemplo de Simón Rodríguez (1769-1854), professor de Simón Bolívar, e José Martí (1853-1895). Rodríguez defendia uma EP que nos fizesse americanos e não europeus, inventores e não repetidores, para que não fôssemos mais servos. Ademais, Rodríguez compreendia que a implementação da EP voltada a toda população era um dever político do Estado, para que ocorresse uma transformação social em prol dos princípios e dos valores republicanos. Rodríguez também propõe

a educação dos pobres, dos descamisados, dos negros e dos índios...formá-los como cidadãos, proporcionando-lhes os instrumentos para ascender na escala social, alcançando lugares dirigentes...transmitir-lhes saberes socialmente úteis e valiosos para que fossem a base de uma sociedade próspera, industrial (Puiggrós, 2005, *apud* Jara, 2020, p. 67).

Dentro da mesma perspectiva, José Martí, professor e militante político, acreditava que a América Latina devia construir o seu governo, o seu progresso e a sua cultura com base nas suas raízes, no autóctone. Portanto, a educação latino-americana devia partir da história, da realidade e da vida de seu povo para a criação de cidadãos capazes de transformá-las (Mejía, 2013). Martí também foi responsável pela constituição dos fundamentos de uma pedagogia latino-americana ao valorizar as “virtudes éticas e cívicas: liberdades, honra, justiça, criatividade, dignidade e amor, as quais deveriam ser cultivadas não apenas no espaço escolar” (Jara, 2020, p. 68).

Durante a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, ocorreu um desvio das propostas dos teóricos do primeiro tronco devido ao fortalecimento das correntes liberais na América Latina, que propuseram no campo educacional um sistema de instrução pública, o qual denominaram de “Educação Popular”. Esse discurso pedagógico ainda hoje repercute na América Latina, de modo que as pessoas associam erroneamente a noção de “Educação Popular” à de educação básica, estatal e universal, ou seja, educação pública (Jara, 2020).

O segundo tronco se vincula à construção de Universidades Populares no decorrer da primeira metade do século XX na América Latina. O movimento operário, os sindicatos e os partidos políticos socialistas surgem no continente latino-americano, cuja ideologia influenciou o aparecimento de uma visão diferente de EP, apoiada nos conceitos de “classe social” e de “povo”. A partir desse contexto, mobilizações e encontros estudantis surgem contra o elitismo universitário e a favor da promoção de ações de extensão universitária em países como Argentina, Chile, Peru, Cuba, Guatemala, México e Colômbia.

No dia 21 de junho de 1918, na Argentina, estudantes apresentam o Manifesto da Federação Universitária de Córdoba, o qual reivindicava autonomia universitária, democratização do acesso e da permanência, o reconhecimento do papel da pesquisa científica, o estabelecimento de um compromisso com a sociedade, através de ações de Extensão Universitária. As Universidades latino-americanas antes de Córdoba tinham o caráter predominantemente elitista, escolástico e eclesiástico. Depois, algumas Universidades - com destaque as do Peru, El Salvador e México – assumiram características diferenciadas das demais, tais como:

a) educava os operários e alterava, de acordo com os sujeitos desta educação, os conteúdos, os tempos e a maneira de realizar o processo educativo; b) dotava os educandos de consciência sobre o seu lugar e o seu papel na história; c) construía e orientava os educandos rumo a uma organização que defendesse os interesses desses grupos (Mota; Streck, 2019, p. 210).

O terceiro tronco se liga às experiências dos povos originários, pautadas no paradigma do “Bem Viver”, tradução do conceito andino de Sumak Kawsay ou Suma Qamaña (nas línguas *quechua* e *aymará*, respectivamente), reavivando a ideia de que tudo está interligado, por isso nada funcionará em sua plenitude sem o zelo e o amor à Mãe Terra. Ao contrário da concepção eurocêntrica, que defende uma oposição binária entre natureza e sociedade, a cosmovisão indígena acredita na integração entre as dimensões biofísica, humana e espiritual, então

Revalorizar essa relação holística, tecida mediante práticas comunitárias dialógicas integradas com o mundo natural, é a condição que torna possível desconstruir a matriz racista e especista constitutiva das relações de poder colonial. Implica, de modo particular, reconfigurar as relações jurídico-políticas do Estado, para além da imposição do nacionalismo monocultural. Implica em viabilizar a convivência intercultural valorizando as diferenças como potencializadoras de relações sociais críticas e criativas entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais (Fleuri, 2023, p. 47).

A partir desse tronco, surge a escola Ayllu Warisata, promovida por Elizardo Pérez (1892-1980) e por Avelino Siñani (1881-1941), que apresenta uma proposta pedagógica em diálogo com as necessidades e as características sociais e culturais da população indígena. Essa escola durou somente dez anos, mas inspirou pautas para repensar a educação com os povos indígenas na Bolívia e em outros países da América Latina.

O quarto tronco envolve projetos educativos emancipatórios voltados aos interesses dos setores pobres e excluídos da sociedade, a fim de promover a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Nesse sentido, Mejía (2013) destaca o Movimento “Fe y Alegría”,

que foi fundado em 1956 na Venezuela pelo padre jesuíta José María Vélaz (1910-1985), baseado na concepção da EP. Isso não apenas por ser destinado aos oprimidos ou por ter uma modalidade de educação não-formal, mas por sua proposta ética, política e pedagógica em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao final do XXXII Congresso Internacional de Fé e Alegria (2002, p. 15), a seguinte conclusão foi apresentada:

[...] ser Movimento de Educação Popular implica na permanente desestabilização criativa, na releitura contínua da realidade a partir dos interesses dos pobres e excluídos, numa atitude de comprovada busca, com uma grande dose de audácia e de inconformidade, de autocrítica sincera e constante para superar as incoerências e adequar as práticas às exigências e desafios que coloca a realidade em constante mudança: o empobrecimento e a exclusão crescente das maiorias.

No livro **Educação Popular: Refundamentação e vigência no discurso latino-americano**, Silva (2016) corrobora com essa ideia ao trazer a necessidade de uma refundamentação e vigência da EP, cujos saberes e práticas pedagógicas devem estar em um processo de contínua reinvenção condizente com o cenário histórico e sociopolítico da América Latina. A partir dos anos 2000, segundo Silva (2016, p. 42), a atividade educacional é direcionada e desenvolvida aos setores populares mais amplos e diversos, de modo a “contribuir com a inclusão social de todas as raças/etnias, sexualidades, gêneros, a luta em favor da preservação do meio ambiente, etc.”.

Por fim, o quinto tronco histórico é chamado de pedagogia de Paulo Freire, que é formado a partir do encontro dos demais troncos. Apesar dessa denominação, ele não só agrega as ideias do patrono da educação brasileira como também outras concepções críticas ao capitalismo e à colonialidade que surgiram nos anos 1960-1970 na América Latina. Pode-se citar as seguintes: teoria da dependência (Theotônio dos Santos, Enzo Faletto), teologia da libertação (Gustavo Gutiérrez), comunicação popular (Mario Kaplun), teatro do oprimido (Augusto Boal), filosofia da libertação (Enrique Dussel), pesquisa-ação participativa (Orlando Fals Borda).

A partir da década de 1960, essas experiências de EP na América Latina foram desenvolvidas essencialmente no campo da educação não formal. Contudo, a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, essas práticas impactaram na formulação de propostas renovadoras educacionais voltadas aos sistemas escolares. O pensamento de Paulo Freire a partir de um método dialógico reconheceu a intrínseca articulação entre os processos pedagógicos e os contextos socioculturais, nos quais eles estão inseridos.

nos anos 90 Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos **em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos**, [...] Seus livros escritos nos anos 90 – de estilo mais literário – revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade em que vivemos, dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades sócio-econômicas. **Ele destacará a importância da ética e de uma cultura da diversidade. O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire, assim como o da interculturalidade** (Gohn, 2002, p. 67, grifo nosso).

No livro **Pedagogia da Autonomia**, Freire (2009) destaca que o ato de “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” na escola. Quando o processo educativo se articula com a concepção de identidade, os educandos passam a se reconhecer enquanto grupo, criam um sentimento de pertencimento, compartilham valores e culturas, contribuindo para um constante aprendizado coletivo. Segundo Brandão (2002), a cultura não é vista apenas como o resultado do trabalho humano sobre a natureza, pois ela também está relacionada à categoria do trabalho, da história e da dialética. Em suma, os homens conscientes estabelecem uma relação entre si e com a natureza, criando cultura e fazendo história.

No contexto de uma escola quilombola, por exemplo, é fundamental que o processo educativo se origine a partir das lutas do movimento quilombola, pois se pautará nos saberes e nos fazeres vivenciados na prática social desse povo. Dessa forma, os estudantes quilombolas irão reconhecer a sua identidade cultural no contexto escolar, o que fará com que se sintam pertencentes e sujeitos da construção do processo educativo da escola quilombola.

Nesta tese, adotamos a periodização da EP de Mejía (2013), porque também compreendemos a EP como um “acumulado histórico” e consideramos esses cinco troncos históricos como fontes de inspiração para a resistência e a criatividade pedagógica na América Latina. Além disso, a periodização de Mejía (2013), em seu breve histórico, revela a EP não como um pensamento educacional, mas sim um movimento de educadores originariamente latino-americano, que estão “conectados com a história do continente, com a realidade própria das classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes ancestrais, suas necessidades e seus projetos de vida” (Mota; Streck, 2019, p. 212).

Conforme Jara (2020), não há um conceito ou uma concepção única de “Educação Popular”, pois se trata de “processos de educação popular” contínuos e complexos, os quais refletem contextos históricos, políticos e sociais determinados. Para Calado (2020), a compreensão de “Educação Popular” vai depender da visão de mundo, do conjunto de valores e da classe social de cada indivíduo. A concepção de EP dos granjeiros e dos construtores

civis em Paratibe dificilmente coincidirá com a das lideranças quilombolas daquela região. Enquanto os primeiros enxergam o território de Paratibe como fonte de lucro, os quilombolas o consideram como um local de sua memória ancestral, de seu pertencimento e de sua identidade cultural. Portanto, território quilombola é onde eles se tornam sujeitos e protagonistas de sua própria história.

No campo da EP, Calado (2020) afirma que não existe ambiguidade/polissemia apenas em seu conceito, mas também em sua prática, cujas finalidades podem ser legítimas ou de caráter duvidoso. Na prática, a EP pode servir aos mais variados interesses, seja das classes dominantes ou do povo. Calado (2020), após as suas reflexões, elenca no mínimo quatro modos de pensar e de fazer EP: 1) EP feita **para** o Povo; 2) EP feita **com** o Povo; 3) EP feita **apesar do** Povo; 4) EP feita **contra** o Povo, os quais serão explicados a seguir:

O termo “para” remete a um processo de EP construído de “cima para baixo”, sem qualquer consulta às camadas populares, o que impossibilita o atendimento das necessidades reais daquela população. Por exemplo, quando o poder público envia “pacotes prontos” de políticas públicas ao povo sem consultá-lo antes. Outro exemplo, quando o projeto político pedagógico de uma escola é elaborado sem a escuta e a participação da comunidade do entorno. Nesses dois casos, o povo se tornou mero destinatário, coadjuvante, sujeito passivo do processo educativo de EP, o que Paulo Freire chama de “educação bancária”. Essas experiências ditas vivências em EP são assistencialistas e não emancipadoras dos atores sociais.

A EP “com” o povo assume um compromisso social, logo busca em suas ações educativas favorecer as camadas populares. Os projetos e programas educacionais (escolares e não-formais) destinados às pessoas em vulnerabilidade social devem ser implementados de acordo com a realidade socioeconômica e cultural do povo. Esse processo educativo se caracteriza por ser político-pedagógico, pois a sua construção ocorre no/com o coletivo e o seu desenvolvimento gera um diálogo crítico e uma conscientização entre os envolvidos, de modo que o povo se torna o protagonista de sua própria história.

Calado (2020) também cita a EP “apesar do” povo e até mesmo a EP “contra” o povo. No período eleitoral, os candidatos aos cargos políticos se dirigem às comunidades populares para levarem as suas propostas e promoverem o debate junto ao povo. Contudo, quando vencem as eleições, a maioria dos políticos brasileiros deixa de cumprir as suas promessas, o que atinge principalmente as classes populares devido a sua necessidade de acesso aos direitos sociais gratuitos e de qualidade (educação, saúde, saneamento básico, transporte, moradia, etc). Essa educação é considerada “contra” o povo, pois é domesticadora,

assistencialista e impositiva, o que para Freire (2005, p. 69) impede a superação do homem de sua condição de objeto para a “sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*”, ou seja, não proporciona a libertação do homem e consequentemente a emancipação do povo.

Conforme Jara (2020), a EP enquanto concepção educativa constitui a construção de um novo modelo educacional diferente do tradicional, que é autoritário, reprodutor, depositário de conhecimento e incentivador da dissociação entre a teoria e a prática. Esse novo paradigma educacional compreende o ser humano como sujeito histórico criador e transformador da realidade social, através das relações com outros homens e com o mundo, por isso o ser humano é colocado no centro desse processo político-pedagógico. Além disso, a EP é norteada por princípios ético-políticos que reivindicam uma sociedade mais igualitária e justa para todos.

Jara (2020, p. 25) destaca que o termo “popular”, em seu sentido político, refere-se à superação das “relações de dominação, de opressão, de discriminação, de exploração, de iniquidade e de exclusão”. Nessa perspectiva, é todo processo educativo que busca construir relações respeitadas, justas e igualitárias entre os sujeitos coletivos e individuais envolvidos, além de visar o desenvolvimento “das mais distintas potencialidades do ser humano, ser consciente de seu inacabamento e de caráter relacional, historicamente condicionado, mas não determinado, por isso mesmo vocacionado à Liberdade” (Calado, 2020, p. 58).

No livro **Educação Popular: Refundamentação e Vigência no Discurso Latino-Americano**, Silva (2016, p. 49) apresentou o mapeamento da concepção de EP presente no discurso latino-americano e caribenho e obteve os seguintes enunciados:

1. a conceituação do signo Educação Popular em suas **diferentes faces ou vertentes**; 2. a **superação das antigas lentes de leitura de mundo**; 3. **paradigma alternativo** frente à lógica do capitalismo global; 4. sua **opção pelas classes populares** e a valorização de todos os seres humanos; 5. a marca da **influência das ideias freireanas**; 6. e a valorização de sua **experiência acumulada** (Calado, 2008; Carrillo, 2009; Casilas, 2005; Mejía, 2009; Muñoz, 2009; Pontual, 2005; Souza, 2007, apud Silva, 2016, p. 49, grifo nosso).

O tópico 1 é decorrente do fato de a EP ser um “fenômeno sociocultural vinculado à história latino-americana”, conforme Jara (2020, p. 24), logo a EP apresenta múltiplas práticas e modalidades, além de ser desenvolvida em diferentes locais (escolas, bairros, associações comunitárias, sindicatos, movimentos sociais, famílias). Em face disso, o conceito de EP possui diferentes faces ou vertentes.

No tópico 2, cabem duas interpretações: a primeira é que a EP atualmente não pode ser vista com as mesmas lentes da década de 1960, marcada pela ditadura militar no Brasil.

Isso porque a EP é um processo político-pedagógico inserido em um contexto sócio-histórico, portanto está em constante transformação e construção coletiva. A segunda é que a EP é uma proposta pedagógica dinâmica, criativa e construtora de sujeitos capazes de superar o modelo bancário da educação tradicional para “impulsionar, parafraseando as obras de Freire, uma pedagogia libertadora, uma pedagogia da esperança, uma pedagogia da indignação, uma pedagogia dos sonhos possíveis” (Jara, 2020, p. 41).

O tópico 3 traz a EP enquanto um paradigma alternativo ou contra-hegemonico a favor de “uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária e culturalmente diversa” (Calado, 2020, p. 63). O tópico 4 comunga com uma das características da EP elencada por Wanderley (1984, p. 105), que é uma “educação de classe, que exige uma consciência dos interesses das classes populares”.

No livro **A Educação Popular Latino-Americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**, Jara (2020) reconhece o legado de Paulo Freire na trajetória da história da EP. Além disso, destaca a proposta freiriana de uma educação libertadora, que vai além da alfabetização de jovens e adultos. O tópico 5 também enfatiza a marca da influência freiriana na EP, porém é importante que os estudos nesse campo educacional se apoiem também em outros teóricos latino-americanos.

De acordo com Brandão (2005), durante uma reunião entre amigos, Moacir Gadotti contou para Paulo Freire a intenção de fundar o que hoje é o Instituto Paulo Freire em São Paulo. Paulo Freire ouviu atento e silencioso a proposta e respondeu mais ou menos assim: “se for para me superar, façam; se for para repetir o que eu já disse, não vale a pena, desistam”. Nesta tese, buscamos não “superar”, já que é um verbo que indica “superioridade”, mas sim “somar” com a construção de uma educação crítica e libertadora capaz de despertar a consciência das camadas populares, para que lutem contra as relações opressoras ainda existentes no capitalismo e assim transformá-las.

Ainda nessa linha de raciocínio, comungamos do mesmo ideal do educador Paulo Freire, que se enxergava enquanto “pessoa conectiva”, ou seja,

A primeira imagem é: um alguém ‘e’. Isto mesmo, a conjunção ‘e’. A menor palavra que existe para aproximar uma coisa da outra, uma pessoa de uma outra: ‘eu e você’ ou, ‘você e eu’. **A menor palavra que empregamos para somar, para acrescentar, para criar vínculos, para estabelecer interações, para pensar em equipe, para fundar o diálogo, para mudar o mundo** (Brandão, 2005, p. 7, grifo nosso).

O tópico 6 enfatiza a “valorização da experiência acumulada”, que é suscetível a duas interpretações: no âmbito local, por exemplo, as rezadeiras, benzedadeiras e parteiras de uma

comunidade quilombola trazem consigo uma “experiência acumulada” sobre o manuseio e o uso de ervas medicinais, cujos saberes ancestrais são responsáveis pelo cultivo, pela proteção e pela preservação da natureza e pela perpetuação da diversidade cultural (religiosidade, culinária, festas etc). No âmbito global, o movimento de educadores na América Latina lutam por uma educação libertadora - a Educação Popular - há mais de seis décadas, cuja trajetória histórica possui uma “experiência acumulada”, mas que nos últimos anos cabe um processo de renovação de suas práticas e de suas experiências devido ao surgimento de novos atores sociais juntamente com as novas demandas, a exemplo do movimento LGBT.

Após apresentarmos essas várias concepções de EP, comungamos com o conceito de EP apresentado por Silva (2016, p. 54) por trazer categorias chaves para uma EP **com** o povo: práxis, dialogicidade, criticidade, autonomia, politicidade, participação, humanização, emancipação.

O discurso atual concebe a EP como um movimento (teórico-prático) de luta pela inclusão social, através da formação político-pedagógica de sujeitos críticos-reflexivos e construtores de sua história, inclusive, valorizando-a, sem menosprezar outras existentes ou os demais atores sociais surgentes (Silva, 2016, p. 54).

No início dos anos 1960, no Brasil, a EP ganha visibilidade a partir da emergência do governo populista e democrático de João Goulart (1961-1964). Neste período, o exercício do voto se restringia às pessoas que sabiam ler e escrever, portanto a luta contra o analfabetismo era considerada importante para a democratização do país. No Nordeste brasileiro, em particular, surgiram nessa época inúmeras iniciativas em prol da alfabetização e da participação social, tais como, Movimento de Cultura Popular (MCP), Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, Movimento de Educação de Base (MEB), Centro Popular de Cultura (Jara, 2020).

Segundo Silva (2016, p. 50), apesar do discurso populista, a EP ainda era vista como uma “educação para os pobres, principalmente para os jovens e adultos analfabetos”. Isso porque o foco da alfabetização brasileira era aumentar o número de eleitores e atender aos interesses do processo de industrialização no Brasil. Contudo, nesse período, destacam-se as experiências populares de Alfabetização de Adultos, desenvolvidas pelo educador Paulo Freire em Pernambuco (PE), Paraíba (PB) e Rio Grande do Norte (RN). Em especial, a experiência memorável de Alfabetização em Angicos, RN, que através do “Método Paulo Freire” chegou a alfabetizar 300 trabalhadores rurais em 45 dias.

Na realidade, a Alfabetização de Adultos foi apenas uma parte de uma proposta político-pedagógica *freiriana* muito mais ampla, mas que na maioria das vezes não é

reconhecida nem enfatizada. Na época, Paulo Freire criticou o modelo tradicional de educação ainda “bancário” e propôs um sistema educativo que promovesse a transformação social (Jara, 2020). Além disso, ele defendeu que a Alfabetização de Adultos é apenas um nível da mudança social, pois “a pedagogia que educa o ser humano não se detém à prática de inserir pessoas no mundo das letras, mas fazer com que elas sejam capazes de discutir sobre política, economia e os temas do cotidiano” (Scocuglia e Pereira, 2020, p. 111-112).

Conforme Silva (2016), durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), o discurso da EP passou por dois momentos: 1) “educação para todos”, independente da classe social, reforçando o ideário liberal; 2) educação para o povo pobre conhecido pejorativamente por “desvalidos”, visando prepará-lo para a inserção no mercado de trabalho. Contudo, segundo Melo Neto (2016), nos anos de 1970, em pleno regime militar brasileiro, houve a expansão e o fortalecimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), inspiradas pela Teologia da Libertação, as quais foram responsáveis na época pela profusão da EP.

Reunidos por iniciativa de bispos e padres católicos, para a realização de trabalhos de interesse comum, como a plantação de subsistência e a construção de moradias rústicas, os membros dessas comunidades passaram a receber ensinamentos sobre a organização social e a respeito do uso de seus direitos. Assim adquiriram consciência política e mesmo sendo pobres passaram a influir sobre os governos, fazendo denúncias, apresentando reivindicações e cobrando dos políticos o cumprimento de suas promessas eleitorais (Dallari, 2007, p. 38-39).

O processo de redemocratização brasileira (1975-1985) trouxe a emergência de instituições que lutaram contra as violações de Direitos Humanos cometidas pela Ditadura Militar, como a Comissão Pastoral da Terra, Centros de Defesa dos Direitos Humanos, Comissões de Justiça e Paz de São Paulo, entre outras. As mobilizações dos movimentos sociais populares despertaram na população brasileira a ideia de que todo cidadão tem o direito a ter direito, cujo exercício ocorre com a cidadania participativa (Dallari, 2007).

Nos anos 1990, a EP sentiu a necessidade de reformular a sua forma de luta devido às mudanças políticas, econômicas e sociais brasileiras, mas sem perder os seus princípios e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos vigentes. Esse debate é denominado de “refundamentação e reconceitualização da EP”, que consiste na redefinição do papel, das tarefas, da metodologia, das estratégias de intervenção, dos materiais didáticos da EP (Pontual, 2005). De acordo com Silva (2016, p. 65),

[...] a EP está procurando manter-se atualizada e vigente no atual desenho em que a sociedade tem se configurado. Não mais de repressão e opressão explícitas, mas da nova face do capitalismo global e neoliberal, caracterizado por sua sutileza aguda e, ao mesmo tempo, perversa, além de

reforçar o fosso social, no campo discursivo da educação (Silva, 2016, p. 65).

No quadro 4 a seguir, apresento uma síntese da linha de tempo da EP no Brasil referente ao período dos anos 1960 a 2000, com base nos estudos de Marco Mello (2014).

Quadro 4 - Linha do tempo da Educação Popular no Brasil (1960-2010)

LINHA DO TEMPO EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL (1960-2010)			
Anos	Cenário (Econômico, Político, Cultural)	Debate Central	Sujeitos Coletivos (em evidência)
1960	• Governo Populista (João Goulart); • Movimentos de Reformas de Base (Sindicatos, Movimento Estudantil, Ligas Camponesas); • Ditadura Militar (exílio, repressão, censura, assassinatos, torturas, perseguição política, prisões, clandestinidade, luta armada).	Educação Popular e Alfabetização de Adultos (1961-1964)	• Movimentos ligados à promoção da Cultura Popular: Centros Populares de Cultura; Movimentos de Cultura Popular; O Movimento de Educação de Base (MEB); • Teatro do Oprimido (Augusto Boal); • Paulo Freire e experiências populares de alfabetização de adultos (PE, RN, PB).
1970	• Milagre Econômico Brasileiro e suas consequências: construção de obras faraônicas (Rodovia Transamazônica, Usinas Hidrelétricas de Itaipu e Tucuruí), endividamento externo, desigualdade social, impacto ambiental; • Resistência aos governos autoritários e suas consequências: emergência dos movimentos sociais, novo sindicalismo, ampliação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) à luz da Teologia da Libertação.	Metodologia da Educação Popular: concepção dialética (ver-julgar-agir, ação-reflexão-ação, prática-teoria-prática)	• CEBs; • Luta pela Anistia e abertura democrática; • Centros de Assessoria Popular apoiadas pela cooperação internacional; • Movimento sindical.

1980	• No âmbito econômico, ficou conhecida por “A Década Perdida”: hiperinflação, alto índice de desemprego, desvalorização salarial, empréstimos externos, atrelados à agenda Fundo Monetário Internacional (FMI); • Ampliação da luta pela anistia e pela redemocratização; Campanha “Diretas Já”; • Lutas pela Reforma Agrária e o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST); • Movimento e mobilização Constituinte + Constituição Cidadã (1988).	Educação Pública Popular, gratuita e de qualidade, via Estado	• MST; • Conselho Indigenista Missionário (Cimi); • Comissão Pastoral da Terra (CPT); • Criação do Partido dos Trabalhadores (PT) (1980) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (1983); • Pluripartidarismo.
1990	• Fim da Guerra Fria (1991); • Capital financeiro e especulativo em evidência; Movimento Fora Collor e Impeachment (1992); • Governo de Itamar Franco (1992-1994): controle da inflação, Plano Real; • Era FHC: Políticas neoliberais, privatizações de empresas estatais e de serviços públicos essenciais; • Repressão e criminalização dos movimentos sociais; • Movimento “Consulta Popular” (1997).	• Refundamentação e reconceitualização da Educação Popular (teorias, conceitos, metodologia, estratégias de ação, materiais utilizados, etc); • Estado e Educação Popular: possibilidades e limites	• Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); • Grupos e Programas de Pesquisa nas Universidades; • Movimentos Sociais Negros, Movimentos dos Povos Indígenas, Movimentos de Mulheres, Movimentos Ambientistas, Movimentos Sindicais no Setor Público.
2000	• Governos de Esquerda na América Latina; • Governos Lula da Silva (2003 - 2010); • Crise do sindicalismo e do PT (mensalão, corrupção, abandono de bandeiras históricas, integração ao modelo burguês); • Migração significativa de quadros dirigentes dos movimentos sociais populares para a estrutura do Estado; • Reorientação para políticas públicas progressistas (Governos Lula da Silva).	• Relações da Educação Popular e a interface com os novos movimentos sociais (gênero, raça/etnia, livre orientação sexual, geracionais, regionais).	• Movimentos dos Trabalhadores Desempregados; • Movimento das Mulheres Camponesas; • Movimento dos Atingidos por Barragens; • Movimento Nacional de Luta pela Moradia; • Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis; • Movimento Quilombola; • Movimento LGBTT; • Via Campesina; • Fórum Social Mundial; Organização Não Governamentais (ONGs); • Terceiro Setor; • Voluntariado.

2010	• Crise profunda do Sistema Capitalista (econômico-financeira), modelo de desenvolvimento dominante, associado a uma crise ambiental e de valores civilizatórios: falências e concordatas de grandes corporações, desemprego massivo, retração de investimentos, aumento da pobreza e da miséria; • Forte disputa pela conquista e consolidação de mercados internacionais; • Governo Dilma Rousseff: tendência de continuidade e aprofundamento do modelo de gestão do Governo Lula; • Crescimento econômico + inflação • Avanço em políticas setoriais, ampliação do acesso ao Ensino Superior, diminuição da pobreza, mobilidade das classes C e D no universo de consumo; • Opção e reforço do modelo de desenvolvimento econômico hegemônico: maiores beneficiários: capital financeiro, agronegócio, empreiteiras, construtoras, empresariado, latifúndio.	• Participação popular na definição de políticas públicas; • Interface Educação Popular e Saúde, Economia Solidária, Direitos Humanos, Educação do Campo, Ecumenismo, Cultura Popular, etc; • EP X ONGs, Terceiro Setor x Políticas Governamentais.	• Redes sociais; • Portais e mídias sociais web; • Movimentos radicais por democracia, trabalho, direito à diversidade (Catadores materiais recicláveis, hip-hop, cursos pré-vestibulares, teatro popular, rádios comunitárias, etc.).
------	---	---	--

Fonte: Mello (2014). Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.participa.br/articles/public/0006/3704/Linha_do_tempo_marco_melo.pdf>. Acesso em: 26 dez 2024.

A partir do quadro acima, é possível constatar que a linha de tempo da EP no Brasil revela processos de EP contínuos, dinâmicos e complexos construídos com base no cenário econômico, político e cultural brasileiro de cada década (1960 - 2010). Contudo, em todas as épocas, a EP manteve a sua essência de paradigma contra hegemônico à lógica do capitalismo.

Na década de 1960, o foco da EP foi a valorização de uma educação genuinamente brasileira, que propôs um trabalho de conscientização e de politização do povo baseado na cultura popular, desenvolvendo Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos, além de expandir as escolas primárias. Na década de 1970, durante o auge do regime militar, a educação brasileira era marcada por uma pedagogia tecnicista com uma metodologia pautada nos princípios da racionalidade, da eficiência e do produtivismo. Diante disso, no âmbito da EP, emerge como debate central a metodologia da EP sob a concepção dialética, que exige a problematização, a interpretação e a transformação da realidade em movimento. Nesse período, um dos principais disseminadores dessa proposta político-pedagógica no Brasil foi o educador Paulo Freire.

Na década de 1980, durante a redemocratização brasileira, surge a possibilidade de uma autêntica EP no sistema escolar, com todas as suas vantagens e os seus riscos. O debate sobre a institucionalização da EP ganhou força em 1989 quando Paulo Freire assumiu o cargo de Secretário de Educação na cidade de São Paulo. Nessa época, a EP se aproxima da educação formal, lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico do país, portanto passou a não se restringir ao contexto dos sindicatos, das igrejas e das entidades de cunho alternativo e político. Na década de 1990, surge a discussão sobre a refundamentação da EP no Brasil, que busca incorporar outras práticas e espaços educativos, além de incluir uma linguagem correspondente a essas novas realidades. Na década de 2000, a EP estabelece uma relação com os “novos movimentos sociais”, cuja denominação foi criada por Gohn (2008), que constituem os movimentos ambientalistas, LGBTs, indígenas, antirracistas, entre outros.

Nesta tese, no campo da EP, destacamos o pensamento do educador e militante Paulo Freire, pois a sua pedagogia foi um pilar da educação libertadora e popular. Conforme Fávero (2011), o conjunto das obras de Paulo Freire não apresenta contradições, pois aborda temas recorrentes, os quais são explicados, revistos, complementados, ampliados, de modo que é coerente o tempo todo. Diante disso, a pedagogia de Paulo Freire é permanente e atual, pois o seu fundamento antropológico é

[...] o **ser humano** como ser inacabado e de comunicação, e a sua **vocação para ser mais**. Por isso, **o amor e a esperança** são uma necessidade ontológica. Mas a **história** é uma possibilidade que se realiza num cenário de **politicidade**, onde é impossível a neutralidade. Por consequência, a educação é fundamentalmente uma questão e uma forma de poder, cuja legitimidade deve ser **problematizada**. Daí a centralidade da **eticidade** da educação (Monteiro, 1998, p. 8, *apud* Fávero, 2011, grifo nosso, p. 7).

No cenário histórico brasileiro, Paulo Freire emerge durante a efervescência dos movimentos dos trabalhadores rurais, através das Ligas Camponesas do Nordeste, dos movimentos estudantis e sindicais com a Central Geral dos Trabalhadores (CGT), dos Centros Populares de Cultura (CPCs) vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE), do Cinema Novo, do Tropicalismo, do Movimento de Cultura Popular (MCP), do Movimento de Educação de Base (MEB) e das Reformas de Base propostas pelo Governo de João Goulart (Mello, 2013). Esses movimentos revolucionários juntamente com a contracultura inspiraram as obras do educador Paulo Freire (Calado, 2001).

Paulo Freire se destacou com a experiência pioneira da aplicação de seu “método” de alfabetização na cidade de Angicos (RN), onde em 1963 alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias, e com os trabalhos pioneiros na área de educação junto a Prefeitura Municipal de Recife por meio do MCP ao longo do início da década de 1960.

Este ‘movimento’ reuniu professores, estudantes, intelectuais e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só de educação. Não. Tinha teatro também, tinha cinema, tinha poesia. Pois as pessoas que faziam o MCP [...] queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, e está nas cantigas, e está nas ideias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também. Uma gente que às vezes passava uma vida inteira sem ir num cinema (Brandão, 2005, p. 14).

Em pouco tempo, as ideias *freirianas* se espalharam de Norte a Sul do país, sendo ouvidas, dialogadas e praticadas por adeptos da EP. É importante reforçar que Paulo Freire não iniciou nada do zero, pois existe na América Latina um movimento político-pedagógico histórico de luta, transformação e libertação dirigido pelos movimentos sociais populares, que alimenta a EP. Contudo, as ideias de Paulo Freire, inspiradas no movimento de EP, foram renovadoras e importantes para a área da educação nos últimos 60 anos.

3.5.1 Paulo Freire e a Educação Popular: as categorias *freirianas* no contexto escolar

A teoria da EP de Paulo Freire é fundamentada e norteadada por inúmeras categorias, conhecidas como categorias *freirianas*, que se articulam e se complementam entre si, além de não se dissociarem. Elas não são conceitos abstratos, pois sustentam um modo de pensar e de fazer educação, que orientam práticas educativas mais inclusivas, dignas, justas, solidárias, humanas e democráticas.

Nesta tese, optamos por escolher as categorias *freirianas* que dialogam com a educação escolar quilombola, tais como: 1) historicidade; 2) práxis; 3) cultura popular; 4) politicidade; 5) participação; 6) humanização; 7) autonomia; e 8) emancipação. Contudo, essas categorias suscitam outras, tais como, problematização, dialogicidade, criticidade, conscientização, inacabamento, amorosidade, criatividade, liberdade, esperança, cidadania, democracia.

1) **Historicidade:** Segundo Paulo Freire (2008), os seres humanos não são, estão sendo no/com o mundo. O homem é um ser de relações e não só de contatos, capaz de interagir, de intervir, de conhecer e de transformar a si próprio e a realidade (sócio-histórica), em que esteja inserido. Isso significa que o homem é um ser histórico. Além disso, esse mesmo autor defende que o ser humano consciente de seu inacabamento se assume enquanto sujeito da história, capaz de transformar a si mesmo e a sua realidade social.

No contexto da escola quilombola de Paratibe, o racismo ainda está presente. Contudo, atividades pedagógicas interativas e participativas entre os estudantes podem sensibilizá-los e despertá-los para a importância da empatia e do respeito para a afirmação da

identidade cultural de cada um deles. Eles irão se reconhecer enquanto seres relacionais, inacabados e históricos, promovendo o rompimento e a superação de atitudes racistas não apenas na escola, mas também em outros ambientes de convivência (família, religião, trabalho, espaços públicos).

2) **Práxis:** Na obra **Pedagogia da Autonomia**, Paulo Freire (2009, p. 23) afirma que “não há docência sem discência”. A relação educador-educando é composta por sujeitos, portanto não se reduz à condição de objeto, do contrário, haveria uma “educação bancária”. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. No contexto escolar, a categoria práxis envolve outras categorias *freirianas*, tais como, dialogicidade, criticidade, autonomia, ação-reflexão e ação transformadora.

No livro **Educação como prática da liberdade**, Paulo Freire (1967) conceitua diálogo como sendo uma relação horizontal entre docente com discente, que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade, constituindo um processo de humanização, pois é uma relação que se nutre do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Na relação educador-educando, não existe saber mais nem saber menos, existem saberes diferentes, que se conjugam e formam novos saberes. Por isso só o diálogo comunica.

Diante disso, segundo Paulo Freire (2009, p. 22), é fundamental que o docente exerça permanentemente uma reflexão crítica sobre a sua prática, pois do contrário “a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Em suma, Rossato (2010, p. 574) define práxis como sendo “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. Na escola quilombola, a formação continuada de professores deve abordar temas sobre a história e a cultura da África e dos quilombos no Brasil aliada a reflexões críticas sobre as práticas docentes, de modo que elas sejam transformadas em sala de aula.

3) **Cultura popular:** No livro **A importância do ato de ler**, Paulo Freire (1989, p. 42) afirma que todos os povos possuem cultura, pois ela é resultado do trabalho do homem e da mulher, que transformam o mundo e simultaneamente se transformam. O modo de cultivar a terra, a maneira de andar, sorrir, falar, cantar, o gosto das comidas, o gingar dos corpos ao ritmo do tambor são cultura, pois é “a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo”.

Na época da colonização latino-americana e africana, os colonialistas se utilizavam de afirmações falsas com intuito de destruir a cultura, a História dos povos colonizados para facilitar a espoliação dos recursos naturais e prolongar a exploração econômica dos territórios

desses povos. No livro **A África ensinando a gente**, Freire e Guimarães (2011) afirmam que esse modo de pensar não é científico, mas sim ideológico a favor de uma relação de domínio entre os povos, ou seja, uma colonização no sentido cultural, territorial, econômico e político.

Do ponto de vista do colonizador, é óbvio, os colonizados não tinham história antes de sua chegada à terra dos colonizados. Nesse sentido, os colonizados deveriam agradecer aos colonizadores o fato de eles terem posto os colonizados na história. Da mesma forma, os colonizados não tinham cultura, antes da chegada dos colonizadores. A língua dos colonizados sempre foi chamada de dialeto, e dialeto feio e pobre. Só a língua do colonizador é uma língua que tem possibilidades históricas, que tem flexibilidade para expressar a ciência, a técnica e as artes. A arte do colonizado é folclore, a arte do colonizador é cultura (Freire; Guimarães, 2011, p. 19).

Cultura não é sinônimo de “folclore”, pois é uma categoria ideológica e política, que é capaz de fortalecer a consciência de classe e a organização popular dos movimentos sociais populares (Brandão, 2002). No quilombo de Paratibe, a capoeira, o maculelê, o coco de roda, o terreiro de matriz africana, a tradição do São João, a pesca do camarão por meio do cesto samburá são expressões culturais que aglutinam um povo em um modo de ser e de fazer quilombola, contribuindo assim para a resistência do território quilombola de Paratibe.

4) **Politicidade:** Paulo Freire (2008) defendeu que a educação é sempre um ato político. Não existe processo educativo neutro, pois ele produz uma relação de dominação ou de libertação entre os seres humanos. Portanto, é importante que o docente faça durante a sua prática pedagógica a seguinte indagação a si mesmo: a favor de quê, de quem e contra quem estou educando? A partir de uma leitura crítica do mundo, o docente juntamente com os estudantes podem problematizar as desigualdades e as injustiças sociais em sala de aula, resultando na construção de práticas educativas voltadas para a transformação social.

Além disso, conforme Cavalcanti (2009), a politicidade da educação na concepção de Paulo Freire incentiva a luta do ser humano por dignidade, direitos, deveres, participação, respeito, a fim de se tornar mais feliz, amoroso, criativo, engajado, coletivo e humano. A categoria *freiriana* da politicidade não comunga com a ideia de competitividade e de individualismo proposta pelo neoliberalismo, pois valoriza uma educação humanizadora, transformadora e libertadora que esteja comprometida com as massas populares analfabetas, oprimidas e proibidas de *ser mais*²¹.

²¹ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2009) concebe “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador, será possível aos oprimidos construir caminhos concretos para a realização de seu ser mais. Já na *Pedagogia da esperança* (1992), Freire retoma a concepção de ser humano como possibilidade e projeto, articulando com a perspectiva histórica da humanidade.

5) **Participação:** Conforme Torres (2007), a participação significativa e autêntica deve envolver toda a comunidade escolar, ou seja, todos os profissionais da escola, estudantes, famílias e atores sociais da comunidade do entorno da escola. Além disso, a participação deve ser desenvolvida em diversos ambientes e dimensões do processo educativo, tais como, desde a sala de aula até a política educativa, dentro do espaço escolar como também extra-escolar, nos aspectos administrativos como também de ensino-aprendizagem, tanto a nível local como a nível nacional. No contexto de uma educação escolar quilombola, a EP na concepção *freiriana* forma sujeitos críticos, emancipados e cidadãos, que conscientizados de seu papel social exercem a categoria *freiriana* “participação” no plano individual e coletivo em prol da transformação da realidade de sua comunidade quilombola.

6) **Humanização:** Na prática educativa, o processo de humanização se constrói na relação educador-educando quando é permeada pela dialogicidade, escuta, problematização, generosidade e respeito, as quais possibilitam aos educandos serem reconhecidos enquanto sujeitos históricos e culturais, pois trazem para a escola as suas realidades de vida. Conforme Albuquerque (2010), para Paulo Freire, o saber escutar é estar aberto ao diálogo. O escutar é fraterno, solidário, generoso, o que gera uma prática educativa democrática e consequentemente humanizada, pois os educandos pronunciam a sua palavra na construção do processo educativo.

Prossegue Albuquerque (2010, p. 240),

O educador e a educadora precisam encontrar este equilíbrio entre o escutar e o calar para fazer o falar existir. A prática educativa exige comunicação em múltiplas linguagens e, também, exige a competência de conhecer a multiplicidade de significados e significações dessas linguagens.

No contexto da educação escolar quilombola, é preciso exercer a comunicação crítica, a aceitação e o respeito às diferenças, a superação das desigualdades culturais, a facilitação da escuta e do ser escutado, pois esses são alguns dos principais deveres de uma escola que se proponha a realizar uma experiência de formação humana intercultural, libertadora e democrática vinculada ao processo de humanização.

7) **Autonomia e Emancipação:** Conforme Albino e Scocuglia (2021), o pensamento *freiriano* se sustenta na crítica social às desiguais formas de condução política e na possibilidade de emancipação e de reinvenção da humanidade. Os conceitos de emancipação e de autonomia emergem dentro desse contexto de lutas sociais históricas em prol da liberdade e da democracia. Isso significa que a emancipação e a autonomia não são frutos de

concessões, mas sim de processos contínuos de mobilização, luta, conquista, libertação e de um constante vir a ser.

Albino e Scocuglia (2021) também acrescentam que a emancipação e a autonomia se relacionam com a questão da identidade. Por exemplo, no contexto quilombola, quando os indivíduos reconhecem a sua identidade cultural, é comum iniciarem no coletivo a luta e a resistência contra o paradigma hegemônico neoliberal. No ambiente escolar, o sistema educacional que ainda prevalece é vertical, autoritário e dogmático, então o reconhecimento e a afirmação da identidade é condição indispensável para a autonomia e a emancipação dos educandos na escola, pois possibilita a defesa de várias visões de mundo e a construção de um conhecimento e uma ação educativa cosmopolita.

No contexto de uma educação escolar quilombola, “quanto mais distanciada estiver a escola, a instituição dos interesses da comunidade, menos autonomia conquistará e mais necessidade de autonomização surgirá para os sujeitos, pois a própria comunidade não encontrará referenciais para a construção desse processo” (Albino; Scocuglia, 2021, p. 89). Na escola quilombola de Paratibe, por exemplo, o currículo escolar não segue apenas as orientações pedagógicas impostas pela SEDEC-JP, mas também é construído de forma dialógica, crítica e coletiva com toda a equipe escolar e a comunidade quilombola de Paratibe. Nos capítulos seguintes, traremos exemplos, ilustrações e discussões sobre essa construção curricular na EMQASSM de Paratibe.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS TRILHAS DA RESISTÊNCIA E DA CRIATIVIDADE: A ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO

Subdividimos o presente capítulo basicamente em dois tópicos: no primeiro, descrevemos brevemente o panorama das comunidades e escolas quilombolas no contexto do Brasil e da Paraíba, enquanto que no segundo analisamos o discurso de 4 (quatro) mulheres negras quilombolas engajadas na implementação das DCNEEQ no contexto da EMQASSM. Nesse sentido, constatamos que a população quilombola no Brasil e na Paraíba, especificamente, no quilombo de Paratibe em João Pessoa (PB), ainda hoje enfrenta grandes desafios em relação à regularização fundiária, repercutindo também na efetivação de uma educação diferenciada voltada para a valorização das tradições, memória, religiosidade, manifestações e expressões artístico-culturais, oralidade e diversas maneiras de lidar com a terra dos quilombolas.

4.1 PANORAMA DAS COMUNIDADES E ESCOLAS QUILOMBOLAS NO CONTEXTO BRASILEIRO E PARAIBANO

Segundo Haesbaert (2004), o direito à identidade étnico-racial, o direito à terra e à territorialidade são três elementos estruturantes da questão quilombola. A identidade étnico-racial quilombola é o sentimento de pertencimento a um grupo por sua memória coletiva, ancestralidade, tradições culturais, história de resistência e seu modo de vida, que são desenvolvidos e vivenciados no território (espaço físico). A territorialidade se baseia no modelo do etnodesenvolvimento para as comunidades quilombolas, em que há a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica e política, portanto a territorialidade está intimamente ligada à identidade quilombola. Essa é a diferença entre a causa quilombola e as reivindicações de outras comunidades rurais, a exemplo dos assentamentos dos trabalhadores rurais.

Após 150 anos de existência do Censo Demográfico do IBGE, os quilombolas foram incluídos, pela primeira vez, em 2022, conforme o Relatório Técnico da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola (2023). Os dados do Censo 2022 identificaram

1.327.802 pessoas quilombolas, 8.441 localidades quilombolas²² vinculadas a 7.666 comunidades quilombolas no Brasil.

Segundo dados do próprio IBGE, apenas 4,3% dos quilombolas do Brasil vivem em territórios titulados e apenas 12,59% da população quilombola vive em territórios com alguma delimitação formal no acervo fundiário do INCRA ou dos órgãos com competências fundiárias nos estados e municípios (Brasil, 2023, p. 3).

Esses dados revelam que a população quilombola ainda hoje enfrenta grandes dificuldades com relação à regularização fundiária, o que reflete no mínimo em duas consequências desastrosas para esse grupo étnico, tais como: a dificuldade no acesso a políticas públicas sociais voltadas especificamente aos quilombolas no campo da saúde, educação, segurança alimentar, trabalho e renda; e o enfraquecimento da identidade étnico-racial quilombola. Isso porque há uma interligação entre a garantia da terra e o fortalecimento da identidade quilombola, que é construída no campo social, cultural e político (Oliveira Júnior, 2009).

Em 2023, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com a ministra do Ministério da Igualdade Racial²³, Anielle Franco, lançam o programa Aquilomba Brasil com o propósito de ampliar o programa Brasil Quilombola (Decreto nº 6.261/2007), através de ações em quatro eixos temáticos propulsores dos direitos da população quilombola: 1) acesso à terra; 2) infraestrutura e qualidade de vida; 3) inclusão produtiva e desenvolvimento local; e 4) direitos e cidadania.

Com relação ao acesso à terra, o processo de titulação do território quilombola se inicia com a certificação das comunidades quilombolas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e se encerra com a titulação emitida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em junho de 2024, a FCP constatou a existência de 3.752 comunidades certificadas. Apesar dessa soma, o INCRA, órgão responsável pela identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas, afirmou que apenas 363 títulos foram emitidos em favor de 391 destas comunidades até junho de 2024 (Incra, 2024).

²² Segundo Britto (2024), localidades quilombolas são lugares do território nacional onde existe um aglomerado permanente de habitantes quilombolas e que estão relacionados à uma comunidade quilombola e contam com, no mínimo, 15 pessoas declaradas quilombolas cujos domicílios estão a, no máximo, 200 metros de distância uns dos outros.

²³ Em 2023, celebram-se os 20 anos das políticas de igualdade racial no Brasil, desde a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003 até a construção do atual Ministério da Igualdade Racial (MIR) em 2023.

No dia 21 de março de 2023, por exemplo, Lula assinou o título de três territórios quilombolas que aguardavam o direito sobre seu território durante duas décadas: 1) a comunidade de Brejo dos Crioulos em Minas Gerais, com o processo aberto para titularização há 20 anos; 2) a comunidade de Lagoa dos Campinhos em Sergipe, há 19 anos; e 3) a comunidade de Serra da Guia em Sergipe, há 18 anos. Essa morosidade no processo de regularização do território quilombola acarreta prejuízos e ameaças em termos de acesso a serviços de água, energia elétrica, saneamento básico, entre outros direitos básicos (Mir, 2023).

Conforme a FCP (2024), na Paraíba, existem 47 comunidades certificadas, distribuídas em diversos municípios, são elas: Lagoa Rasa, Pau de Leite, Cacimba Nova, Os Barbosas, Serra do Talhado, Matão, Engenho do Bonfim, Pedra D'Água, Pitombeira, Caiana dos Crioulos, Serra do Talhado - Urbana, Mituaçu, Vinhas, Grilo, Umburaninha, Contendas, Santa Tereza, Mãe D'Água, Comunidade Negra de Barreiras, Sítio Matias, Paratibe, Gurugi, Ipiranga, Curralinho/ Jabotá, São Pedro dos Migués, Sítio Livramento, Cruz da Menina, Domingos Ferreira, Areia de Verão, Vila Teimosa, Sussuarana, Serra Feia, Barra de Oitis, Engenho Mundo Novo, Fonseca, Sítio Vaca Morta, Serra do Abreu, Daniel, Rufinos do sítio São João, Aracati, Chã I e II, Terra Nova, Santa Rosa, Sítio Cantinho, 40 Negros, Roça Velha/ Rua Preta, Ligeiro de Baixo, Sítio Lagoinha. No Quadro 5 a seguir, apresentei as comunidades quilombolas e os respectivos Municípios da Paraíba, onde elas estão localizadas.

Quadro 5 - Mapeamento das Comunidades Quilombolas da Paraíba

Nº	Município	Comunidade
1	Catolé do Rocha	Lagoa Rasa
2		Curralinho/ Jabotá
3		São Pedro dos Migués
4		Pau de Leite
5	São João do Tigre	Cacimba Nova
6	Pombal	Os Barbosas
7		Daniel
8		Rufinos do sítio São João

9	Santa Luzia	Serra do Talhado (Rural)
10		Serra do Talhado (Urbana)
11	Gurinhém/ Mogeiro	Matão
12	Areia	Engenho do Bonfim
13		Engenho Mundo Novo
14	Ingá/ Serra Redonda	Pedra D'Água
15	Várzea	Pitombeira
16	Alagoa Grande	Caiana dos Crioulos
17	Conde	Mituaçu
18		Guruji
19		Ipiranga
20	Cajazeirinhas	Vinhas
21		Umburaninha
22	Riachão do Bacamarte	Grilo
23	São Bento	Contendas
24		Terra Nova
25	Coremas	Santa Tereza
26		Comunidade Negra de Barreiras
27		Mãe D'Água
28	Serra Redonda	Sítio Matias
29	João Pessoa	Paratibe
30	São José de Princesa	Sítio Livramento
31	Dona Inês	Cruz da Menina
32	Tavares	Domingos Ferreira
33		Areia de Verão

34	Livramento	Vila Teimosa
35		Sussuarana
36	Cacimbas	Serra Feia
37		Aracati (Chã I e II)
38	Diamante	Barra de Oitis
39		Sítio Vaca Morta
41	Manaíra	Fonseca
41	Nova Palmeira	Serra do Abreu
42	Boa Vista	Santa Rosa
43	Serra Branca	Sítio Cantinho
44		Ligeiro de Baixo
45		Sítio Lagoinha
46	Triunfo	40 Negros
47	Camalaú	Roça Velha/ Rua Preta

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base na FCP (2024).

Com relação aos dados etários da população quilombola brasileira, o Censo 2022 do IBGE apresentou que “48,44% dos quilombolas têm 29 anos ou menos e 38,53% situam-se na faixa etária entre 30 e 59 anos. Os idosos com 60 anos ou mais representam 13,03%” (Rodrigues, 2024). Atualmente, o retrato da população quilombola brasileira é constituído majoritariamente por jovens e homens, porém o contingente de idosos quilombolas não é significativo. Esse perfil etário quilombola revelado pelo Censo 2022 do IBGE alerta o Poder Público, a sociedade civil e as organizações quilombolas no Brasil para a promoção de políticas públicas voltadas para essa população jovem, masculina e idosa quilombola.

Em relação aos jovens e homens, faz-se necessário o investimento de verbas públicas para as necessidades específicas de saúde, trabalho e educação, que atendam a esse grupo étnico. Quanto aos idosos quilombolas, eles são considerados os “guardiões da palavra” e as “bibliotecas vivas”, pois transmitem por meio da oralidade a história, a memória e a tradição de um povo. Na atual sociedade de consumo, a beleza é associada à juventude, porém nas

comunidades quilombolas os mais velhos são vistos como verdadeiros professores, pois são fonte da sabedoria ancestral. Portanto, é preciso com urgência um olhar mais cuidadoso na qualidade de vida e de saúde dos idosos quilombolas, a fim de que ocorra o aumento da expectativa de vida dessa população.

Na área educacional, o marco foi a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Educação Básica. Em 2010, as escolas quilombolas foram incluídas na modalidade de Educação do Campo²⁴, pois ambas possuem princípios e questões comuns. Contudo, segundo Gomes (2012), há elementos da Educação Escolar Quilombola que são distintos da Educação do Campo, como por exemplo, a bandeira de luta quilombola pelo direito étnico, que envolve história, territorialidade, memória coletiva e identidade cultural, portanto foi fundamental a criação da modalidade de Educação Escolar Quilombola em 2012.

As reivindicações por uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas tiveram início no Brasil desde 1995 durante o I Encontro Nacional Quilombola, que ocorreu na mesma ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida em Brasília - DF. Em 2009, essa mesma demanda por uma educação específica voltada aos quilombolas esteve registrada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (Conae), a educação das relações étnico-raciais, indígena e quilombola foram temas tratados como garantias da diversidade e do direito à educação (Moura, 2011).

Ainda em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, através da publicação da Resolução nº 4/ 2010 do CNE, identificam a educação escolar quilombola como modalidade de ensino. No mesmo ano, o debate sobre o tema é intensificado, através da realização de seminários nacionais e regionais, a exemplo do I Seminário Nacional de Educação Quilombola, e do processo de construção de diretrizes curriculares estaduais e municipais. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou uma comissão para a elaboração das DCNEEQ, que foi assessorada por uma outra comissão composta pelos representantes das comunidades quilombolas, da SEPPIR e do MEC. Ao longo do ano de 2011, ocorreram três audiências públicas coordenadas pela comissão do CNE, com o objetivo de adquirir informações sobre a realidade das escolas que recebiam estudantes quilombolas,

²⁴ Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), inclui, entre as populações do campo, os quilombolas.

até que em 2012 houve a consolidação das DCNEEQ (Gomes, 2012). No Quadro 6 abaixo, apresentamos as principais legislações atuais referentes ao tema da educação escolar quilombola no Brasil.

Quadro 6 - Legislação da Educação Escolar Quilombola

Leis	Link de acesso
Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola)	Link:< http://surl.li/obnuvz >
Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica)	Link:< http://surl.li/gdudto >
Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 (Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas)	Link:< http://surl.li/ajylom >
Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 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)	Link:< http://surl.li/ajylom >
Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 (Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio)	Link:< http://surl.li/zqizau >

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base no MEC (2024).

O Parecer CNE/CEB nº 16/2012, referente às DCNEEQ, aponta a importância da reflexão sobre a história dos quilombos no Brasil, além de não reduzi-la à resistência à escravidão. A relatora do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, professora Dra Nilma Lino Gomes, apresenta as comunidades quilombolas como grupos étnicos diferenciados, os quais possuem organizações sociais próprias e ocupam territórios, onde usufruem de recursos naturais e reproduzem a ancestralidade, a religiosidade, a cultura, as práticas econômicas e sociais quilombolas.

O Parecer CNE/CEB nº 16/2012 fundamentou a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define as DCNEEQ na Educação Básica. A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 estabeleceu que a educação escolar quilombola compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Além disso, a resolução com base no artigo 208 da CF/88 estabelece que o Estado é o responsável por cumprir a educação escolar quilombola no Brasil.

O Parecer CNE/CEB nº 8/2020 discute procedimentos operacionais que neutralizam as normas desobedecidas, não aplicadas ou interpretadas de modo equivocado em prol de grupos não quilombolas, gerando descrédito nas políticas públicas e frustração por parte dos quilombolas. O Parecer CNE/CEB nº 8/2020 apresenta diversos direitos voltados a uma educação escolar quilombola de qualidade, tais como, estrutura física adequada, corpo

docente qualificado e preparado e materiais didáticos alinhados com os princípios da educação quilombola. Ademais, o Parecer CNE/CEB nº 8/2020 destaca a importância da construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) em parceria com a comunidade quilombola.

Segundo Carril (2017), esse projeto de uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas representa avanços significativos na educação brasileira, pois a partir das DCNEEQ (2012) houve um aumento no incentivo de recursos financeiros, na elaboração de materiais didáticos específicos e na promoção do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para a educação escolar quilombola. Contudo, ao mesmo tempo, ainda existe uma insegurança referente às condições dos estabelecimentos escolares, ao uso de recursos didáticos adequados e à formação inicial e continuada docente voltados para as escolas quilombolas.

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2013), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existiam 2.235 escolas quilombolas no Brasil. A partir dos dados do Censo Data Escola Brasil (2014) realizado pelo INEP, Campos e Gallinari (2017) constataram o total de 2.248 escolas quilombolas no Brasil, sendo 2.174 ofertando o Ensino Fundamental, enquanto 74 ofereceram o Ensino Médio. Além disso, verificaram que Bahia, Maranhão, Minas Gerais e Pará são os estados brasileiros com mais escolas quilombolas no Brasil, enquanto Rondônia (3), Santa Catarina (4), Mato Grosso do Sul (6), Paraná (7) e Amazonas (9) são os com menos. A seguir, o Quadro 7 detalha o número de escolas quilombolas por unidade federativa e por meio onde estão inseridas, seja rural ou urbano.

Quadro 7 - As escolas em funcionamento em comunidades quilombolas no ano de 2014

Número de escolas localizadas em Comunidade Remanescente de Quilombo										
	Ensino Fundamental					Ensino Médio				
Estado	Total	Urbana	Rural	Municipal	Estadual	Total	Urbana	Rural	Municipal	Estadual
Acre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alagoas	41	3	38	41	0	1	0	1	0	1
Amazonas	9	0	9	9	0	0	0	0	0	0
Amapá	28	0	28	8	20	6	0	6	0	6
Bahia	460	17	443	457	3	17	12	5	4	13

Ceará	27	0	27	27	0	0	0	0	0	0
Distrito Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Espírito Santo	23	2	21	23	0	0	0	0	0	0
Goiás	45	5	40	39	6	1	0	1	0	1
Maranhão	666	3	663	666	0	13	1	12	0	13
Mato Grosso	33	2	31	28	5	5	1	4	0	5
Mato Grosso do Sul	6	2	4	4	2	1	0	1	0	1
Minas Gerais	168	17	151	145	23	14	6	8	0	14
Pará	298	0	298	298	0	0	0	0	0	0
Paraíba	24	2	22	23	1	0	0	0	0	0
Paraná	7	4	3	4	3	3	1	2	0	3
Pernambuco	90	4	86	87	3	3	2	1	0	3
Piauí	71	1	70	71	0	2	2	0	0	2
Rio de Janeiro	27	8	19	27	0	1	1	0	1	0
Rio Grande do Norte	14	0	14	14	0	0	0	0	0	0
Rio Grande do Sul	50	5	45	48	2	1	0	1	1	0
Rondônia	3	0	3	2	1	0	0	0	0	0
Roraima	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Santa Catarina	4	0	4	4	0	0	0	0	0	0
São Paulo	21	1	20	18	3	1	0	1	0	1
Sergipe	31	2	29	26	5	2	0	2	0	2
Tocantins	28	7	21	22	6	3	3	0	0	3

Fonte: Elaborado por Campos e Gallinari (2017) com base no INEP (2014).

Segundo Campos e Gallinari (2017), as escolas quilombolas que ofertam o Ensino Fundamental em sua maioria são mantidas por recursos municipais e estão localizadas na

zona rural. Uma exceção é o estado do Amapá, onde o número de escolas quilombolas estaduais é maior do que as municipais. A predominância de escolas quilombolas na zona rural se deve ao fato de os quilombos terem surgido em territórios isolados, portanto distantes das cidades. O número de escolas quilombolas que ofertam o Ensino Médio é drasticamente menor, chegando a zero em alguns estados brasileiros: Acre, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Santa Catarina. Essa realidade é preocupante, pois significa que os estudantes quilombolas enfrentam uma descontinuidade em seus estudos. Quando concluem o Ensino Fundamental, esses educandos se direcionam para escolas que não ofertam um currículo condizente com a realidade quilombola, além de ficarem mais suscetíveis ao racismo, o que ocasiona um desinteresse e um desestímulo aos estudos, culminando na evasão escolar.

Em 2014, no estado da Paraíba, há 24 escolas quilombolas, em que todas ofertam o Ensino Fundamental, mas apenas uma escola é mantida por recursos estaduais. Dentre as 24 escolas quilombolas, 2 apenas estão localizadas na zona urbana. Uma delas é a EMQASSM, localizada no território quilombola de Paratibe, em João Pessoa-PB. Atualmente, o grande impasse da educação escolar quilombola é que as escolas estão dentro dos quilombos, porém ainda não apresentam em seus currículos uma proposta pedagógica quilombola, conforme as orientações das DCNEEQ (2012).

Em 2020, o projeto “Quilombos e Educação: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas”, coordenado pela Dra Givânia Maria da Silva, pesquisadora, educadora quilombola e membro da CONAQ, analisou a situação da educação escolar quilombola no Brasil, a partir dos dados do Censo da Educação Básica INEP/MEC (2020) e de pesquisas realizadas pelo Coletivo de Educação da CONAQ. Esse projeto trouxe os seguintes resultados baseados no Censo da Educação Básica INEP/MEC (2020):

1) No Brasil, existem 2.526 escolas quilombolas, porém apenas 30% dessas escolas têm acesso a materiais didáticos específicos para a realidade sociocultural quilombola. Além disso, apenas 21% dessas escolas possuem bibliotecas ou salas de leitura como também apenas 21% possuem quadra de esportes;

2) No Brasil, o número de docentes que atuam nas escolas quilombolas é de 51.252, porém apenas 3,2 % realizaram cursos de formação em Educação Étnico-racial, Cultura Afro-brasileira e Africana e Interculturalidade e Diversidade;

3) No Brasil, o número de estudantes matriculados em escolas quilombolas é de 275.132. Se comparado com o ano de 2019, houve uma queda de 10,1% dessas matrículas. Quanto ao Ensino Médio, o número de matriculados é cerca de 10 % do total de estudantes

quilombolas no país. Quanto ao sexo dos estudantes matriculados em escolas quilombolas, 52% são masculinos e 48% femininos.

A partir desses dados, percebemos que há uma falta de integração entre os poderes públicos federais, estaduais e municipais, para que sejam fornecidos materiais didáticos específico para a realidade quilombola, cursos de formação inicial e continuada com a temática das relações étnico-racial voltados para gestores e docentes, estabelecimentos educativos com infraestruturas dignas e adequadas à comunidade escolar. Além disso, é urgente a construção de escolas quilombolas, onde seja ofertado o Ensino Médio, que é a última etapa da Educação Básica, portanto é pré-requisito para o acesso dos estudantes quilombolas ao Ensino Superior.

Nesse sentido, no próximo item, vamos apresentar as principais reivindicações de 4 (quatro) mulheres negras quilombolas entrevistadas nesta tese, que estão engajadas na construção de um currículo escolar quilombola em Paratibe. Nas entrevistas, elas ressaltaram como principais solicitações: 1) a garantia de alimentação e de infraestrutura escolar condizentes com a realidade quilombola de Paratibe; 2) a elaboração de um calendário quilombola voltado à EMQASSM; 3) o investimento de mais verbas públicas na formação diferenciada (inicial e continuada) voltadas aos profissionais das escolas quilombolas; e 4) a garantia de que atividade docente na EMQASSM seja realizada, preferencialmente, por professores oriundos de comunidades quilombolas. Neste item, o objetivo da tese é promover uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades para a efetivação de uma educação escolar quilombola na EMQASSM.

4.2. A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO

De acordo com as DCNEEQ (2012), as escolas quilombolas são instituições de ensino que se localizam no território quilombola ou que recebem estudantes oriundos dessas comunidades. Segundo Santana (2019), essas Diretrizes orientam as escolas quilombolas para a implementação de uma pedagogia própria, que considere as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas. Para a implementação dessas Diretrizes, é fundamental uma articulação entre as esferas do governo federal, estadual e municipal, além de uma gestão escolar democrática que considere a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças.

Em 2010, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) deliberou responsabilidades para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em relação à implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ). Essa ideia foi corroborada nas DCNEEQ (2012), que destacaram a importância de um regime de colaboração entre os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para a garantia da EEQ.

Conforme as DCNEEQ (2012), a União é responsável basicamente por: 1) legislar e definir as diretrizes e as políticas nacionais referentes à EEQ; 2) criar programas de ensino e pesquisa voltados à EEQ, que serão acompanhados e avaliados por lideranças quilombolas; 3) apoiar de forma técnica, pedagógica e financeira as instituições educacionais que ofertam a EEQ; 4) estimular a criação de programas de formação inicial e continuada de docentes para a atuação na EEQ, em parceria com as instituições de Educação Superior, além de acompanhar e avaliar o desenvolvimento dessas ações; 5) promover a elaboração e a publicação de materiais pedagógicos destinados à EEQ, em parceria com as instituições de Educação Superior; e 6) realizar as Conferências Nacionais de EEQ em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Já os Estados e os Municípios são responsáveis basicamente por: 1) garantir, respectivamente, a oferta do Ensino Médio no nível estadual e a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, considerando a realidade das comunidades quilombolas, além de priorizar a construção de sistemas de ensino nessas comunidades e no seu entorno; 2) ofertar e executar a EEQ diretamente ou por meio do regime de colaboração entre os Estados e os Municípios; 3) estruturar instâncias administrativas de EEQ nas Secretarias de Educação, com a participação de quilombolas e de profissionais especializados na temática quilombola, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de EEQ; 4) abastecer as escolas quilombolas com recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica; 5) promover a formação inicial e continuada de docentes quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios; 6) realizar Conferências Estaduais e Municipais de EEQ, em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios; 7) implementar Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais para a EEQ, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades; e 8) promover sob a responsabilidade estadual a elaboração e a publicação de materiais pedagógicos destinados à EEQ para o uso nas escolas quilombolas.

No mês de julho de 2024, realizamos a entrevista, intitulada “Cultura, território, identidade, escola e relação com a comunidade”, com 4 (quatro) mulheres negras quilombolas, envolvidas com a construção de uma EEQ na EMQASSM de Paratibe, a saber: Joseane Pereira da Silva Santos (15/07/24), Jorlene Nascimento Pereira da Silva (16/07/24), Luciene Tavares da Silva Lima (24/07/24) e Claudiana Duarte da Silva Fernandes (25/07/24). No Quadro 8 abaixo, apresentamos uma minibiografia delas. Conforme já informamos no capítulo 2, não houve qualquer objeção por parte delas para a divulgação de seus nomes verdadeiros, de suas imagens e dos conteúdos de suas entrevistas nesta tese. Inclusive, as próprias mulheres negras quilombolas nos cederam as minibiografias e as fotografias apresentadas abaixo.

Quadro 8 - Minibiografia das mulheres negras quilombolas participantes da pesquisa

Nome	Imagem	Minibiografia
Joseane Pereira da Silva Santos		Mais conhecida como Ana, nasceu no dia 15 de novembro de 1975 em João Pessoa - PB. Ana é uma mulher negra quilombola de Paratibe, que inicia a sua liderança política na comunidade aos 15 anos de idade por meio do incentivo das freiras católicas Alzira e Francisca da Congregação Missionárias de Jesus Crucificado. Ana é agente de saúde em Paratibe desde 2004 e assumiu por longos anos a presidência da Associação da Comunidade Negra de Paratibe. Atualmente, mesmo afastada do cargo, Ana juntamente com sua irmã Preta vem lutando por políticas públicas voltadas aos quilombolas de Paratibe, principalmente, no campo da educação escolar quilombola. Ana também vem mobilizando e incentivando outras mulheres negras quilombolas ao empreendedorismo feminino negro em Paratibe, através dos grupos “Dandaras do Quilombo” e “Mulheres Empoderadas”.
Jorlene Nascimento Pereira da Silva		Mais conhecida como Preta, nasceu no dia 10 de novembro de 1988 em João Pessoa-PB. Preta é uma mulher negra quilombola de Paratibe, que luta desde 2006 ao lado de sua irmã Ana por políticas públicas voltadas aos quilombolas de Paratibe. Em 2016, Preta começou a trabalhar como auxiliar de serviços gerais na EMQASSM em Paratibe, onde vem construindo com a equipe pedagógica um currículo escolar quilombola nessa instituição. Atualmente, Preta é presidente da Associação da Comunidade Negra de Paratibe e mobiliza outras mulheres negras quilombolas por meio do grupo “Mulheres Empoderadas”, que vem fortalecendo o empreendedorismo feminino negro na comunidade.

Luciene Tavares da Silva Lima		Nasceu no dia 4 de agosto de 1989 em Alagoa Grande - PB. Luciene é mulher negra quilombola da comunidade Caiana dos Crioulos - PB, professora, pesquisadora e palestrante das relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola. Possui graduação em Pedagogia pela UVA, especialização em Psicopedagogia pela FIP e mestrado em Formação de Professores pela UEPB. Além disso, Luciene atua como militante da causa quilombola através da coordenação do projeto “Vivenciando Caiana”, da presidência da Organização de Mulheres Negras de Caiana e da participação como membro da Rede de Mulheres Negras do Nordeste. Desde 2021, Luciene é supervisora da EMQASSM em Paratibe, onde vem construindo com a comunidade quilombola e escolar de Paratibe um currículo quilombola nessa instituição.
Claudiana Duarte da Silva Fernandes		Nasceu no dia 5 de novembro de 1990 em João Pessoa - PB. Claudiana é mulher negra da comunidade quilombola de Paratibe - PB. Possui graduação em Pedagogia pela UFPB, especialização em Gestão, Coordenação, Supervisão Escolar e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Três Marias. Segundo Claudiana, ela tem a honra de ser a 1ª (primeira) pessoa com curso superior do quilombo de Paratibe e de atuar como professora do Ensino Fundamental I na escola quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, em Paratibe. A trajetória de professora Claudiana nessa instituição teve início desde a sua infância, quando foi aluna da EMQASSM. A sua primeira experiência profissional nesta escola foi na condição de inspetora, depois atuou como coordenadora do Programa Mais Educação. A professora Claudiana em seu discurso afirmou que segue desempenhando o seu trabalho, com amor e afinco, em prol do processo de alfabetização, pois já dizia Nelson Mandela: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Sendo assim, ela diz que segue firme pela educação.

Fonte: Elaborado pela autora em janeiro de 2025.

A partir das reivindicações das 4 (quatro) mulheres negras quilombolas entrevistadas nesta tese, elegemos 5 (cinco) responsabilidades deliberadas pela CONAE (2010), a fim de promover uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades da efetivação de uma EEQ na EMQASSM, são elas:

- 1) Assegurar que **a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola** respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local;
- 2) Promover **a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas**, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;
- 3) Instituir **um programa específico de licenciatura para quilombolas**, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas;
- 4) Garantir aos **professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização**;

5) Assegurar que **a atividade docente nas escolas quilombolas** seja exercida **preferencialmente** por professores/as **oriundos/as das comunidades quilombolas** (CONAE, 2010, grifo nosso, p. 131-132).

No contexto escolar quilombola de Paratibe, no âmbito do Município de João Pessoa-PB, essas responsabilidades ainda estão a passos lentos, pois Jorlene Nascimento (Preta), atual presidente da Associação da Comunidade Negra de Paratibe e auxiliar de serviços gerais contratada há 8 (oito) anos na EMQASSM, reivindicou, em seu discurso, para a SEDEC-JP o seguinte:

Primeiro a gente pede **a estrutura da escola**, depois a gente pede **a alimentação quilombola** que infelizmente não tem, tipo um munguzá, é uma vez perdida, aí os meninos diz: ‘tia, e um munguzá? tia, e um arroz doce?’. As crianças pedem, porque vem da realidade delas, né? Aí tipo a criança vai lanche, o lanche é o que hoje? Cuscuz. Eu já comi cuscuz em casa, eu vou comer mais pra quê? Tú tá entendendo? Aí essas coisas assim. Em termos de ensino, **professores quilombolas** que queiram falar sobre o assunto, que ainda tem uns que ficam ‘ah, não, não sê o que?’ (Jorlene, presidente da Associação da Comunidade Negra de Paratibe, entrevista semiestruturada concedida em 16/07/2024, grifo nosso).

No dia 6 de outubro de 2023, o atual prefeito de João Pessoa autorizou o início das obras da reforma, ampliação e modernização da EMQASSM em Paratibe. Antes disso, diante da superlotação escolar, houve a necessidade do desmembramento da escola de Paratibe, de modo que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I passaram a funcionar em um anexo escolar. Esse anexo fica distante uns três quarteirões da sede da EMQASSM. Nas figuras 12 e 13, observamos, respectivamente, as fachadas da sede e do anexo da EMQASSM.

Figura 12 - Fachada da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, bairro de Paratibe, João Pessoa - PB



Fonte: Site do MEC, 2023.

Figura 13 - Fachada do Anexo da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, bairro de Paratibe, João Pessoa - PB



Fonte: Google Maps, 2025.

Durante as observações participantes, chegamos a realizar o trajeto a pé da sede ao anexo da EMQASSM. Ao longo do caminho, verificamos que existiam muitas obras residenciais em construção. Certo dia, durante o percurso, deparamo-nos com um dos pedreiros, que nos orientou a rota certa e nos alertou sobre o perigo do percurso, principalmente, para uma mulher, pois nem todos os trabalhadores eram oriundos da comunidade. Conforme a ONU Mulheres (2013), o assédio e a violência contra mulheres em espaços públicos são questões crescentes e ao mesmo tempo negligenciadas pelo Poder Público. Não existe mulher que não tenha medo ao se deparar com um homem em sua direção em uma rua escura e deserta. Uma cidade segura para as mulheres exige iluminação pública de qualidade, a ocupação de terrenos baldios e policiamento regular, para que sejam evitados crimes contra mulheres, tais como, estupro, assédio e violência física.

Segundo os dados do Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (Raseam), lançado no dia 24 de abril de 2024, em Brasília, pelo Ministério das Mulheres, em 2022, foi contabilizado o registro de 67.626 ocorrências de estupros em mulheres no Brasil, o equivalente a, aproximadamente, um estupro a cada 8 minutos no país (Costa, 2024). A partir dos dados do Raseam, constata-se que as professoras de Paratibe se arriscam diariamente, ao terem que realizar o mesmo trajeto a pé em ruas desertas e com obras em construção, para resolverem as questões burocráticas e pedagógicas do anexo escolar da EMQASSM.

Ademais, existem outras insatisfações da comunidade escolar em relação ao anexo da EMQASSM, uma delas é o fato de as crianças serem submetidas ao calor insuportável do anexo escolar, principalmente, no turno da tarde. No dia 15 de julho de 2024, Joseane Santos (Ana), liderança política quilombola de Paratibe e agente de saúde concursada do município de João Pessoa-PB, apresentou, em seu discurso, as reivindicações educacionais do quilombo de Paratibe para SEDEC-JP, uma delas é a insatisfação em relação ao anexo da EMQASSM

A gente já conversou em outro momento com a Secretaria. Só que ela não nos dá muito ouvido, né? A gente viu que **o primeiro passo é de tirar nossas crianças de um anexo que não tem nada com a escola**, pra está todos dentro da escola, né? E aí trabalhar um contexto só, dentro da escola, **porque até mesmo as crianças não se vê**, quando a gente vai perguntar, eles dizem que não estudam na Antônia de Socorro, estuda no anexo. **É um anexo, não é a Antônia de Socorro**. Isso aí pra eles, eles vão crescendo e vão sempre dizer ‘Não, eu só estudei no Antônia de Socorro até um certo período’. E aí **a Secretaria deveria já trazer a questão quilombola e voltar mais para essa questão**. Eu vi em uma redes sociais aí, não me lembro aonde foi. Alguém que colocou lá, eu acho que foi pelo whatsapp, que a Secretaria estava lá aderindo a questão quilombola, a escola quilombola, mas assim **eu não vejo quase nada sendo feito de apoio da Secretaria para escola, porque primeiro tem que ter esse apoio, né?** (Joseane, liderança política quilombola de Paratibe, entrevista semiestruturada concedida em 15/07/2024, grifo nosso).

Conforme Cavalcanti e Crispim (2011), no início da década de 1950, Dona Antônia do Socorro ao concluir a 4ª série do Ensino Fundamental I começou a exercer sozinha o ofício de professora nos fundos de sua casa na microárea da Portela²⁵ no território quilombola de Paratibe. Segundo Costa (2016), a partir da década de 1970, houve um processo de urbanização em Paratibe, o que tornou o espaço físico da “Escola de Dona Antônia” insuficiente para o número de estudantes.

Diante disso, de acordo com Cunha (2017), Elizabeth Paixão, diretora adjunta da manhã da EMQASSM, em entrevista, contou que nessa época a professora Antônia do Socorro procurou o seu avô materno, Domingos José da Paixão, a fim de debater sobre a escolha do local (Muçumagro ou Paratibe), onde seria construída uma nova escola para Paratibe.

[...] a casa do meu avô materno (Domingos José da Paixão) era uma espécie de Comitê Eleitoral ou Comitê Político, onde eram resolvidas as questões políticas entre Paratibe e Muçumagro. Ele era um forte líder de Muçumagro, logo os problemas comunitários eram resolvidos na casa dele, através da mediação com os governos estaduais e municipais (Paixão, 2016, *apud* Cunha, 2017, p.100).

Conforme Paixão (2016, *apud* Cunha, 2017), ao final da reunião, os participantes, Domingos José da Paixão, Noeme Maria da Paixão Rodrigues, Maria Daluz (mãe de Antônia do Socorro) e Antônia do Socorro, decidiram que a escola seria construída em Paratibe, por dois motivos: 1) em Muçumagro, já existia uma escola estadual; e 2) a professora Antônia do

²⁵ Conforme Gonçalves (2013), o território quilombola de Paratibe é constituído por 5 microáreas cada uma pertencente a uma família: 1) Estiva - Família Pedro da Silva; 2) Gruta ou Grota - Família Ramos dos Santos; 3) Portela - Família Máximo; 4) Maribondo - Família Miguel; e 5) Paratibe - Família Albino. Quando se questiona aos moradores de Paratibe “quem é o dono do lugar?”, eles respondem: “Uma família só, era tudo família. Um só documento para terra toda”.

Socorro juntamente com a sua mãe doaram um terreno à Prefeitura da época para a construção da escola, atual EMQASSM. Além disso, o terreno doado era central, o que atenderia os estudantes não apenas de Paratibe, mas também de Muçumagro, Barra de Gramame e Praia do Sol.

Em 1972, a escola foi inaugurada com o nome de Escola Municipal José Peregrino de Carvalho. Após a morte da professora Antônia do Socorro, em 1992, a comunidade escolar e quilombola de Paratibe juntamente com a família dela reivindicaram a mudança do nome da escola, que em 1996 foi chamada de Escola Municipal de Primeiro Grau Antônia do Socorro Silva Machado e, atualmente, Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

Segundo Costa (2016), em 2011, a partir do eixo “Culturas Religiosas” inspirado pela disciplina de Ensino Religioso, surge o Projeto Quilombola, que foi a primeira iniciativa de diálogo entre a educação quilombola e a educação escolar quilombola na EMQASSM. O objetivo inicial do Projeto Quilombola foi promover o resgate das tradições culturais e da identidade dos estudantes quilombolas, além de combater o racismo na escola. Em 2015, a equipe pedagógica da EMQASSM se tornou bastante engajada e mobilizada, o que promoveu um avanço no Projeto Quilombola, o qual passou a ser chamado de “Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”.

Em 2016, essa mesma equipe solicitou o Projeto de Extensão da UEPB “Formação Continuada Étnico-Racial: Saberes e Fazeres Afro-brasileira e indígena em sala de aula”, coordenado pelo professor Dr. Waldeci Ferreira Chagas, que foi outro avanço para a implementação da educação escolar quilombola na EMQASSM em Paratibe. Em decorrência de toda essa história de mobilização coletiva da comunidade escolar e quilombola de Paratibe, hoje a escola se chama Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

No contexto do quilombo de Paratibe, a Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado não é apenas um espaço físico escolar, pois representa toda uma história de luta e de resistência não só por escolarização, mas também por uma educação diferenciada, que valorize a história, a cultura e a identidade da comunidade quilombola de Paratibe. Essa luta se estende por mais de 50 anos, o que justifica as crianças não se sentirem pertencentes ao anexo da EMQASSM, já que é um espaço fora do quilombo, logo não traz a memória coletiva de seu povo, além de ser um espaço reduzido, sem qualquer área de lazer, o que dificulta a vivência de alguns valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como, a circularidade, a ludicidade e a corporeidade.

Além disso, a própria estrutura física da sede da EMQASSM não condiz com um dos princípios da educação escolar quilombola estabelecido nas DCNEEQ (2012, p. 64), que diz: “adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo”. No pátio aberto da escola, as árvores frutíferas (mangueira, goiabeira, cajueiro, acerola, pitanga) comuns do território quilombola de Paratibe são praticamente inexistentes, o que impossibilita os estudantes vivenciarem o cotidiano quilombola na escola, através da dialogicidade, ludicidade e criatividade. Não há um projeto de horta escolar contínuo e permanente, que cultive hortaliças e ervas medicinais, de modo a incentivar o uso sustentável do meio ambiente, a promover o hábito de uma alimentação saudável e a valorizar a troca entre os saberes populares quilombolas de Paratibe e científicos das disciplinas de Biologia, Matemática, Geografia, História e Português.

Outra questão importante para a efetivação de uma educação escolar quilombola em Paratibe é uma alimentação escolar que respeite as especificidades socioculturais da própria comunidade e seus hábitos alimentares. Jorlene Nascimento (Preta), liderança política quilombola de Paratibe (entrevista concedida em 16/07/2024), em seu discurso, revelou a insatisfação dos estudantes da EMQASSM com o cardápio alimentar escolar, que não oferece um munguzá ou um arroz doce, comidas típicas da realidade quilombola de Paratibe. Segundo Silva e Ramos (2024), habitualmente, isso ocorre nas escolas quilombolas, porque o cardápio da merenda escolar é elaborado por um profissional de nutrição que não dialoga com a comunidade quilombola e estabelece um cardápio unificado para todo município ou estado.

Durante as observações participantes, constatamos essa realidade a partir de duas vivências durante o recreio da EMQASSM. No primeiro dia, a escola ofertou iogurte de morango e biscoito doce maizena no lanche dos estudantes. A maioria deles não entrava nem na fila, enquanto outros deixavam na mesa do refeitório os seus copos com sobras de iogurte. No segundo dia, a escola ofertou feijão preto, arroz branco e fígado de boi. Nesse dia, ao contrário da merenda anterior, presenciamos vários estudantes repetindo mais de uma vez o prato. Isso significa que os hábitos e as práticas alimentares da comunidade quilombola de Paratibe não são massificados e industrializados, por isso as DCNEEQ (2012) alertam

[...] todo e qualquer programa de alimentação escolar dirigido às comunidades quilombolas deverá ser desenvolvido mediante diálogo e consulta a essas comunidades. Deverão ser ouvidas as lideranças quilombolas e o Movimento Quilombola local, a fim de que tais políticas se realizem de forma coerente com suas reais necessidades e hábitos alimentares, os quais variam de acordo com a região do país (Brasil, 2012, p. 40).

Para reverter essa realidade das escolas quilombolas, no dia 5 de outubro de 2023, a Nota Técnica n. 3744623/2023 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação indicou a Catrapovos Brasil²⁶ como a mediadora do diálogo permanente entre a sociedade civil e o poder público para debater ações que viabilizem a compra de itens produzidos diretamente pelas comunidades quilombolas para constituírem a merenda das escolas quilombolas. Essa ação proporciona a oferta de alimentos condizentes com a produção local e a cultura da comunidade quilombola (Silva e Ramos, 2023).

Segundo DaMatta (1986), o ato de comer não se dá de modo solitário, mas sim social. No mundo atual, destaca-se o modelo de alimentação *fast-food*, que é rápido, padronizado e mecanizado. Apesar disso, os rituais relacionados à alimentação ainda se desenvolvem por sentimento de pertencimento e de aproximação cultural a um grupo étnico. A construção da subjetividade dos quilombolas ocorre também com as dimensões do quê, quando, como e com quem eles se alimentam. Neste sentido, os hábitos alimentares dos quilombolas não decorrem apenas “do mero instinto de sobrevivência e da necessidade do homem se alimentar. São expressão de sua história, geografia, clima, organização social e crenças religiosas [...]. O gosto, que muitos acreditam ser próprio, é uma constelação de extrema complexidade”, pois abrange toda uma identidade étnico-cultural (Brillat-Savarin, 1995, p. 58).

No PPP 2023 da EMQASSM, não existe a menção explícita do Projeto Quilombola “Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”, porém a dinâmica do currículo escolar permanece semelhante ao que propunha o PPP 2016 da EMQASSM. Como estratégias pedagógicas, a escola dividiu os bimestres em quatro eixos norteadores:

- Unidade I - Território, História e Memória;
- Unidade II - Identidade, Sujeito e Circularidade;
- Unidade III - Sustentabilidade, Corpo e Sociabilidade e;
- Unidade IV - (Des)caminhos da cultura e Afirmação da negritude (João Pessoa, 2023).

Sabemos que existe uma relação entre memória, identidade e território nas comunidades quilombolas. Conforme Halbwachs (2004), a memória não é apenas um fenômeno individual, mas também social. A memória coletiva é construída pelo

²⁶ Conforme o site do MPF (2020), a Catrapovos Brasil assegura uma alimentação mais saudável, fresca e variada para os estudantes, incrementa a renda de famílias e comunidades e gera economia para o governo. Também contribui para o cumprimento da Lei 11.947/09, que determina que pelo menos 30% dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) sejam destinados à agricultura familiar.

entrelaçamento de memórias individuais durante a interação social, logo está intimamente relacionada ao processo de construção da identidade, da autorepresentação quilombola. Além disso, Halbwachs (2004, p. 55) assegura que

A grande protagonista da história é a memória coletiva, que tece e retece, continuamente, aquilo que o tempo cancela e que, com a sua incansável obra de mistificação, redefinição e reinvenção, refunda e requalifica continuamente um passado que, de outra forma, correria o risco de morrer definitivamente ou de permanecer irremediavelmente desconhecido (Halbwachs, 2004, p. 55).

Segundo Nascimento (2014), há uma forte relação entre a comunidade quilombola de Paratibe e os rios, especialmente, o Rio do Padre, lugar que faz parte da memória coletiva dos quilombolas de Paratibe, através dos banhos de rio, da lavagem de roupas e das festas de São João realizadas pelos mais velhos da comunidade. A partir disso, é possível compreender que o território quilombola não é apenas um local de moradia, mas também da perpetuação da tradição, da cultura, da ancestralidade, da história, da memória e do modo sustentável de viver quilombola (Cunha, 2017). Dentro desse contexto de pertencimento territorial e de valorização cultural quilombola, a supervisora da EMQASSM e quilombola de Caiana dos Crioulos, Luciene Tavares (entrevista semiestruturada concedida em 24/07/2024), em seu discurso afirmou que

[...] Aqui, em Paratibe, por exemplo, tem a tradição que as mulheres mais antigas de gerações passadas, iam no Rio do Padre, iam lavar roupas no coletivo, em conjunto, então a escola procura também trazer essa memória de Paratibe para dentro das salas de aula. Essa semana, por exemplo, a gente tava trabalhando com a Educação Infantil esse pertencimento, então a escola, a professora organizou a turminha, trabalhou essa história da cultura de Paratibe, a história do Rio do Padre, das lavadeiras e aí montou uma lavagem de roupa. As criancinhas trouxeram as roupas que os pais colocaram, porque já sabia do trabalho que estava sendo feito na escola e aconteceu a lavagem de roupa aqui na escola. Da mesma forma, por exemplo, como a escola além de ter os alunos que são específicos daqui do quilombo, que são quilombolas, mas também recebe demandas de alunos que são das comunidades circunvizinhas, mas que estão aqui na escola quilombola, então é importante que seja trabalhado o respeito e a valorização cultural dessa diversidade, né? (Luciene, supervisora da EMQASSM e quilombola de Caiana dos Crioulos, entrevista semiestruturada concedida em 24/07/2024).

Nas comunidades quilombolas, existem saberes e fazeres que se assemelham, mas também existem aqueles que são específicos de cada território quilombola. No litoral sul do Estado da Paraíba, existem as comunidades quilombolas de Gurugi, Ipiranga, Mituaçú, localizadas no município do Conde; e de Paratibe, localizada no município de João Pessoa. Todas situadas na região litorânea paraibana, porém cada uma possui a sua própria história de

resistência, memória coletiva, tradição e prática cultural, rituais religiosos, modos de vida e usos da terra.

Conforme Fortes e Lucchesi (2013), a comunidade quilombola de Paratibe se formou a partir da reunião de ex-escravizados fugidos das fazendas do litoral de João Pessoa - PB, apresentando-se hoje com mais de 200 anos de posse da terra. Em Paratibe, há uma memória coletiva da relação entre a comunidade quilombola com a Mata da Portela e o Rio do Padre. Portanto, quando os docentes da EMQASSM levam os estudantes até o quilombo de Paratibe por meio de aulas de campo, há um avanço na construção de um currículo escolar quilombola, pois promovem o fortalecimento do pertencimento territorial e comunitário do quilombo, além do respeito e da valorização da diversidade étnico-cultural para além da escola.

No livro **Como ser um educador antirracista**, Pinheiro (2023) afirma que as datas comemorativas são importantes marcos pedagógicos de qualquer escola, pois interferem diretamente no planejamento escolar. O calendário escolar com uma proposta antirracista deve dar visibilidade aos marcos civilizatórios dos diversos povos, incluindo o legado dos povos africanos e indígenas, que historicamente foi invisibilizado ou suprimido da dita história oficial, promovendo um verdadeiro epistemicídio. Conforme as DCNEEQ (2012), o calendário escolar quilombola deve introduzir as comemorações nacionais e locais da comunidade quilombola de Paratibe, porém não deve se restringir a meras “datas comemorativas”.

Cabe destacar que as comemorações deverão ser precedidas e acompanhadas de uma discussão pedagógica com os estudantes sobre o seu sentido e o seu significado, sua relação com a sociedade em geral e a comunidade quilombola em específico. Poderá ser, portanto, a culminância de atividades realizadas em sala de aula com os estudantes, projetos de trabalho, projetos de áreas, de disciplinas específicas ou atividades interdisciplinares (Brasil, 2012, p. 44-45).

A seguir, com base no PPP 2023²⁷ da EMQASSM, o quadro 9 apresenta o calendário escolar quilombola de Paratibe.

²⁷ No dia 11 de março de 2025, entramos em contato via whatsapp com a diretora pedagógica da EMQASSM, a fim de nos informar sobre o PPP de 2024 da EMQASSM, porém ela afirmou que: “infelizmente, ainda estamos no de 2023, mas, estamos dentro do prazo do conselho municipal”.

Quadro 9 - Calendário Escolar Quilombola da EMQASSM, 2023

CALENDÁRIO ESCOLAR DA EMQASSM	
FEVEREIRO	Data móvel - Carnaval - Ocasão para celebrar a contribuição de negros e indígenas na formação cultural brasileira
MARÇO	Dia 08 - Dia Internacional da Mulher (Data de combate à violência de gênero)
	Dia 21 - Dia da Poesia e Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé
	Dia 22 - Dia da Água
	Dia 23 - Dia do Circo
	Dia 27 - Dia do Teatro
ABRIL	Data móvel - Páscoa Cristã
	Dia 19 - Dia dos Povos Originários e Dia dos Orixás na Umbanda
	Dia 29 - Dia da Dança
MAIO	Dia 1 - Dia da Trabalhadora e do Trabalhador
	Dia 13 - Dia da Abolição (Memória das Pessoas Negras Abolicionistas) e Dia dos Pretos Velhos
	Dia 15 - Dia Internacional da Família
	Dia 25 - Dia Mundial da África
JUNHO	Dia 5 - Dia do Meio Ambiente
	Dia 28 - Dia da Diversidade e do Orgulho LGBTQIA+
JULHO	Promoção de Cultura de Paz, Combate à Violência e Reflexão sobre o Consumo de Drogas
	Dia 25 - Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha
AGOSTO	Dia 05 - Aniversário de João Pessoa
	Dia 09 - Dia Internacional dos Povos Indígenas
	Dia 11 - Dia do Estudante
	Dia 22 - Dia do Folclore

SETEMBRO	Setembro Amarelo - Promoção da Saúde Mental Coletiva (Reflexões sobre a Depressão e Prevenção ao Suicídio)
	Dia 21 - Dia da Árvore
OUTUBRO	Outubro Rosa - Promoção da Saúde Feminina (Prevenção ao Câncer de Mama)
	Dia 1 - Dia da Música
	Dia 12 - Dia da Infância e Dia da Padroeira do Brasil
	Dia 15 - Dia das Professoras e dos Professores
NOVEMBRO	Dia 20 - Dia da Consciência Negra (Celebração de Zumbi dos Palmares)
	Dia 26 - Romaria da Penha
DEZEMBRO	Dia 08 - Festa de Iemanjá (na Paraíba) e Nossa Senhora da Conceição

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base no PPP 2023 da EMQASSM.

A partir desse calendário, constatamos que a relação escola-comunidade quilombola de Paratibe precisa ser mais pautada na escuta, no diálogo, no compartilhamento de saberes e nas vivências quilombolas. Na entrevista semiestruturada (concedida em 15/07/2024), Joseane dos Santos (Ana) rememorou algumas datas festivas importantes para a comunidade quilombola de Paratibe, tais como, a Festa do São João (dia 24 de junho) e a Festa de Santana (dia 26 de julho), que não constam no calendário acima.

[...] Isso já contando com as pessoas mais antigas, mais velhas, [...] Elas já sabiam que depois da procissão era a missa e depois da missa a festa começava, né? Iniciava o coco e aí tinha as rodas de coco, elas iam cantando, dançando à noite toda e rolava até o dia seguinte. Isso na festa de Santana. Hoje a gente não consegue resgatar essa tradição mais, mas a gente tá tentando, né? A gente já fez o São João. O São João foi assim a fogueira enorme, né? Quadrilhas, pra já tá trazendo essas pessoas, né? de volta ao que elas tinham antes e hoje num tem mais esse cuidado de manter essa tradição, [...] ela (escola) vem trazendo pra comunidade esse elo, né? Esse elo de comunidade-escola, escola-comunidade, que pra nós é muito bom, que já veio mostrando pro jovem, pras crianças, o cuidado que eles têm que ter com o que é deles. A permanência, né? Principalmente também da história e a cultura. Isso é bem legal pra nós (Joseane, liderança política quilombola de Paratibe, entrevista semiestruturada concedida em 15/07/2024).

No calendário da EMQASSM, identificamos as festividades religiosas católicas da Páscoa Cristã, da Padroeira do Brasil (Nossa Senhora Aparecida) e da Romaria da Penha, mas não encontramos as festas de São João e de Santana, ambas consideradas patrimônio cultural da comunidade quilombola de Paratibe por Maria Ronizia Pereira Gonçalves (2013), uma das antropólogas do INCRA responsável pela elaboração do Relatório Antropológico de

Reconhecimento e Delimitação do Território Quilombola de Paratibe (2008-2009). No livro **Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro**, Gonçalves (2013) destaca a festa de São João como a mais lembrada em Paratibe, cujas comemorações duravam 3 (três) dias sendo marcadas por fogueira, brincadeiras, coco de roda e o “banho de São João”.

Alguns contam que um grupo passava nas casas, recolhendo doações para a festa, em geral, farinha, milho, mandioca etc., para a preparação das comidas. Já outras pessoas recordam que cada casa preparava ‘o comê’ para servir aos brincantes, em geral, milho (assado, cozido, feito cuscuz etc.). Os moradores passavam o dia dando vivas à São João, soltando fogos, brincando e pulando. De madrugada, quando todos já estavam embriagados e cansados, saíam em procissão, passando de casa em casa, comendo milho e tomando café ou o que mais a casa oferecesse, acordando a si mesmos e aos que dormiam. No dia próprio da festa (24 de junho) fazia-se a procissão e o terço; depois disso, a festa ia até o amanhecer, quando todos os brincantes empreendiam uma nova procissão, agora em direção ao rio. No caminho levavam palheiras, iam batendo em latas e acordando os que estavam em suas casas, todos levantavam para tomar o ‘banho de São João’, que servia, entre outras coisas, para ‘deixar as mazelas no rio’ e curar a ressaca dos brincantes. Quando chegavam no rio, o sol já despontava e dois grupos se formavam: os homens iam para um lado e as mulheres para outro. Enquanto se banhavam, soltavam fogos e cantavam: ‘Meu São João, São João meu, eu vou me lavar, minha mazela, no rio, eu vou deixar; Meu São João, São João meu, minha mazela, no rio, já deixei...’ (Cero, 84 anos). Na volta, paravam nas casas para comer e beber, despertando para mais um dia de festa (Gonçalves, 2013, p. 188).

Para Gonçalves (2013), o banho de São João em Paratibe era mais do que um banho, pois era um ritual coletivo, uma espécie de batismo coletivo, que promovia a união da comunidade e a purificação e a proteção do corpo durante todo o ano. Portanto, os festejos de São João em Paratibe não se reduzem a uma celebração religiosa do catolicismo, pois estão vinculados ao território, à tradição cultural, à memória coletiva e à identidade quilombola. Há mais de 20 (vinte) anos os festejos de São João não ocorrem em Paratibe por causa de vários motivos, “como a perda da terra e da exclusividade dos caminhos, a violência trazida com os novos conjuntos habitacionais e condomínios, a poluição do rio, a dispersão de membros da comunidade para outros bairros” (Gonçalves, 2013, p. 189). Diante disso, é fundamental o resgate dessa festividade pela escola junto com a comunidade quilombola de Paratibe.

Apesar da ausência das datas festivas de Paratibe no calendário escolar quilombola, a líder Joseane dos Santos, em seu discurso, afirma que a relação escola-comunidade e comunidade-escola de Paratibe “é bem legal pra nós”, pois vem mostrando aos estudantes quilombolas a importância da preservação, da valorização e do fortalecimento da história e da cultura quilombola de Paratibe. Em seu discurso, ela também traz o coco-de-roda como

tradição forte da comunidade quilombola de Paratibe, que, a nosso ver, deveria estar presente no calendário escolar quilombola de Paratibe assim como o dia 3 de março que é a data do nascimento da professora Antônia do Socorro, mulher, negra e quilombola à frente de seu tempo, que em meados dos anos de 1950 era a única pessoa com instrução básica em Paratibe, tornando-se a primeira professora dessa comunidade e símbolo de luta em prol da educação dos quilombolas de Paratibe.

Segundo Lima (2010), a professora Antônia do Socorro era uma negra que media aproximadamente 1,60 m ou 1, 65 m de altura, pesava 85 quilos e era muito vaidosa, pois se vestia sempre com roupas estampadas, de cambraia e de linho. Além disso, ela sempre andava com colar, pulseiras, brincos, batom, unhas pintadas, salto alto, meia e lenço na cabeça. Na figura 14, podemos observar esse perfil físico da professora Antônia do Socorro.

Figura 14 - Professora Antônia do Socorro na comemoração de aniversário da EMQASSM (foto gentilmente cedida por Cícera)



Fonte: LIMA, Sandra Maria Barbosa, 2010.

No calendário escolar quilombola de Paratibe, o “Dia da Água”, o “Dia do Teatro”, o “Dia da Dança” e o “Dia da Música” são datas comemorativas que devem ser contextualizadas no campo de uma educação antirracista e quilombola. A EMQASSM pode trazer estratégias pedagógicas, que discutam com os estudantes: a importância do Rio do Padre para Paratibe; a resistência de Abdias do Nascimento com o Teatro Experimental do Negro; e a valorização das danças e das músicas afro-brasileiras e indígenas, tais como, o coco-de-roda, a ciranda, o maculelê, o samba, o ijexá, o maracatu e o jongo. Segundo as DCNEEQ (2012), a reorganização do calendário escolar quilombola ocorre da melhor forma quando é discutido com os estudantes e a comunidade quilombola de Paratibe.

Para tal, o assunto poderá ser levado para discussão nas assembleias escolares, com o Colegiado ou Conselho Escolar, com o Grêmio Estudantil, bem como ser tema das reuniões e visitas à comunidade. Essa poderá ser uma estratégia da escola para o conhecimento, a consulta e a escuta atenta do que é considerado mais marcante pela comunidade a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola (Brasil, 2012, p. 44).

Uma estratégia pedagógica importante foi a inclusão, a visibilidade e a valorização das celebrações das religiões de matriz africana no calendário escolar quilombola de Paratibe, tais como, “Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé”, “Dia dos Orixás na Umbanda”, “Dia dos Pretos Velhos” e “Dia da Festa de Iemanjá”. No contexto da escola e da comunidade quilombola de Paratibe, ainda existe um forte racismo religioso, que constatamos através dos discursos das lideranças quilombola de Paratibe e dos docentes da EMQASSM, além da visita ao terreiro “Casa de Cultura Iemanjá Dodê” em Paratibe, que realizamos juntamente com os docentes, Pai José de Angola e Megê, e os estudantes dos 8º anos da EMQASSM.

A líder quilombola de Paratibe, Joseane dos Santos (Ana), em seu discurso, revelou que a questão religiosa é o ponto mais crítico “dentro da escola e até mesmo dentro da comunidade, é muito crítico”, pois os pais dos estudantes matriculados na EMQASSM ameaçam denunciar a diretora à SEDEC-JP e impedem a participação de seus filhos nas atividades pedagógicas relacionadas à cultura afro-brasileira, a exemplo da dança, música, religião e comidas, pois consideram o quilombo de Paratibe como lugar de “macumba”.

[...] se eu vou colocar meu filho em uma escola, eu vou saber primeiro como é a escola, se a escola é realmente adequada pro meu filho ou não, então se não é adequada pro meu filho, então ela ensinar questão religiosa, eu não quero, mesmo assim eu quero ele dentro da escola, então **vai gerar conflitos**, né? [...] alguns pais que são evangélicos, eles questionam e diz que vão denunciar porque a escola é isso, aquilo outro, eles não têm o que denunciar, eles não têm o que questionar porque eles estão dentro de uma escola que hoje ela é uma escola quilombola. [...] mas aí vem a questão da cultura e aí quando eles (estudantes) vão fazer alguma dança, vão logo pra questão de macumba, uma questão assim de religião, eles não consegue separar as coisas, existe a religião e existe as danças, a cultura. A cultura da dança, a cultura de uma comida, então isso tudo aí eles têm que ter esses cuidados, né? (Joseane, liderança política quilombola de Paratibe, entrevista semiestruturada concedida em 15/07/2024, grifo nosso).

No livro **Pedagogia: diálogo e conflito**, Freire (1995) afirma que não há oposição entre a Pedagogia do Oprimido proposta por ele com base no diálogo e a Pedagogia do Conflito defendida por Moacir Gadotti. A Pedagogia do Conflito não dispensa o diálogo entre os iguais e os diferentes, os quais participam da luta contra o poder hegemônico que nega a palavra. A relação entre escola-comunidade quilombola de Paratibe com os pais dos

estudantes é um diálogo entre diferentes, mas não entre antagônicos, logo é possível que, através de estratégias pedagógicas participativas com as famílias, ocorra um despertar capaz de eliminar a intolerância religiosa e a demonização das religiões de matriz africana no contexto da escola-comunidade quilombola de Paratibe.

O projeto “A Cidade da Gente”²⁸ propôs o tema “Terreiros: Resgate e Memória Viva da Identidade Negra” para a EMQASSM, que foi desenvolvido pelo professor de História, Pai José de Angola, com os estudantes dos 8º anos dessa escola ao longo dos meses de maio, junho e julho de 2024. Nesse período, atuamos enquanto colaboradores junto com os professores Pai José de Angola e Megê, resultando em uma observação participante em dois momentos: no primeiro, a Roda-Viva Quilombola “Orixás: Forças Sagradas da Natureza”, uma oficina interativa realizada com objetivo de promover o respeito à diversidade religiosa, em que participaram 10 estudantes dos 8º anos; e, no segundo momento, com a Visita ao terreiro “Casa de Cultura Iemanjá Dodê” em Paratibe, cujo líder espiritual é o Babalorixá Pai Sebastião Soares da Silva, em que participaram 6 estudantes dos 8º anos.

Antes da visita ao terreiro em Paratibe, a diretora pedagógica da EMQASSM apoiou a realização da oficina interativa, intitulada Roda-Viva Quilombola “Orixás: Forças Sagradas da Natureza”, que teve como objetivos a conscientização dos estudantes sobre a importância do respeito à diversidade religiosa, além da desmistificação da demonização das religiões de matriz africana, a fim de combater o preconceito e a intolerância religiosa, que são as raízes históricas do racismo. Os professores de História e de Arte da EMQASSM, Pai José de Angola e Megê, convidaram os 175 estudantes dos 8º anos para participarem dessa oficina interativa, porém apenas 25 estudantes confirmaram presença no dia. Em face do número reduzido de estudantes, no dia 29 de maio de 2024, a oficina foi realizada no turno da tarde (14 h às 16 h) e na sala multimídia da escola, seguindo o plano de aula apresentado na Figura 15 abaixo. Além do espaço físico, a EMQASSM ofertou os recursos didáticos necessários para a realização da oficina e o lanche para os 11 estudantes que compareceram no dia.

²⁸ É um projeto que produz livros sobre os patrimônios materiais, imateriais e ambientais das cidades brasileiras, com a participação de alunos e professores da rede pública de ensino. Lembrando que a coleção sobre João Pessoa está disponibilizada em PDF no site: <https://acidadedagente.com.br/livros/joao-pessoa>.

Figura 15 - Plano de aula da oficina interativa, intitulada Roda-Viva Quilombola “Orixás: Forças Sagradas da Natureza”

ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROFª ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO



- **Tema:** Orixás - Forças Sagradas da Natureza
- **Horário:** 14 às 16 hs
- **Idade:** 13 a 15 anos
- **Qtº de estudantes:** 25
- **Metodologia:** oficina interativa

- ❖ **CONTEÚDO:** Orixás nas religiões afro-brasileiras
- ❖ **OBJETIVO:** Respeito à diversidade religiosa
- ❖ **ROTEIRO METODOLÓGICO:**
 1. Breve apresentação
 2. **Dinâmica do novelo de barbante para a integração dos participantes:**
Primeiramente, todos os participantes ficam em pé, de modo que formem um círculo. Entregue o novelo a um participante. Depois disso, explique que terá que segurar a ponta do barbante e dizer um elemento ou lugar da natureza de que gosta, depois jogar o novelo para outro participante, que terá que fazer o mesmo, até chegar ao último participante. Ao final, haverá uma enorme “teia”.
 3. **Apresentação dos slides “Orixás - Forças Sagradas da Natureza” e do vídeo “Hino aos Orixás com a pureza das crianças pela liberdade religiosa”** (Link: https://www.youtube.com/watch?v=XK_IJ3Gry6s): Diálogo com os estudantes sobre o tema “Orixás - Forças Sagradas da Natureza”;
 4. Distribuir um papel dobrado para cada estudante com a palavra “diversidade” escrita. Depois, pedir que todos abram e expliquem o que significa a palavra “diversidade”;
 5. Distribuir a letra da música “Diversidade” de Lenine. Em seguida, colocar a música para tocar. Por fim, solicitar que cada estudante explique a relação da letra da música com o tema discutido em sala de aula.
 6. Produção textual ou artística
- ❖ **RECURSOS:** novelo de barbante ou de lã, datashow, caixa de som, folhas de papel ofício A4, kits de lápis de cor.

Fonte: Elaborado pela autora no dia 23/05/24.

Essa experiência apenas confirmou o discurso da líder quilombola, Joseane dos Santos, sobre a questão religiosa ser o ponto mais crítico na escola e até mesmo na comunidade quilombola de Paratibe. No dia 5 de julho de 2024, a SEDEC-JP disponibilizou um ônibus para EMQASSM, para que ocorresse a visita ao terreiro de matriz africana em Paratibe, porém no universo de 175 estudantes dos 8º anos apenas 6 estudantes foram autorizados pelos pais para participarem da atividade pedagógica conjunta de História e de Arte. O intuito da aula de campo não era converter os estudantes à religião do Candomblé ou da Jurema Sagrada, mas apenas fazer com que conhecessem um pouco sobre a história e a cultura afro-brasileira e quilombola de Paratibe, a fim de desconstruir preconceitos contra as religiões de matriz africana, combater a intolerância religiosa e efetivar a Lei Nº 10.639/2003. A partir disso, percebe-se que a EMQASSM vem realizando um processo

educativo contra-hegemônico baseado em um paradigma afrocentrado de forma resistente e criativa, porém é preciso que promova mais estratégias pedagógicas fundamentadas no diálogo, na integração e na participação com as famílias dos estudantes da EMQASSM.

Quanto ao Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, 25 de julho, a supervisora da EMQASSM e quilombola de Caiana dos Crioulos, Luciene Tavares (entrevista semiestruturada concedida em 24/07/2024) em seu discurso afirmou que a EMQASSM realizou o “Julho das Pretas”, onde a história de vida e de luta das principais lideranças femininas quilombolas de Paratibe foi visibilizada e valorizada, a fim de surgir um sentimento de pertencimento e de identificação com a escola pelos estudantes quilombolas de Paratibe.

[...] é importante que as crianças conheçam essas histórias dessas mulheres, porque a maioria das crianças que estão aqui dentro, que são do quilombo, se sentem pertencido dentro do ambiente escolar, pra que a escola não seja vista ou sentida por essas criança como uma disparidade bem longe do território, a qual ela pertença, pra que isso não ocorra, porque a escola não pode reproduzir estereótipos de racismo voltado pra nossa população (Luciene, supervisora da EMQASSM e quilombola de Caiana dos Crioulos, entrevista semiestruturada concedida em 24/07/2024, grifo nosso).

A partir do discurso da supervisora quilombola, Luciene Tavares, pode-se constatar como outro ponto positivo resultado do “Julho das Pretas” o empoderamento feminino negro, pois as estudantes negras e quilombolas da EMQASSM passam a se reconhecer na resistência, na força e na beleza das mulheres negras quilombolas de Paratibe, que são agente de saúde, capoeirista, artesã ou pedagoga.

A palavra empoderamento deriva da expressão “dar poder”, que foi utilizada pela primeira vez na obra **Psicologia Comunitária** (1977) pelo psicólogo norte-americano Julian Rappaport. No livro **Pedagogia do Oprimido**, Freire (2005) ressignifica a categoria empoderamento ao lhe atribuir um sentido diverso. O oprimido não recebe o poder de outro, mas sim se reconhece enquanto sujeito (agente) capaz de transformar a si mesmo e a sociedade em que está inserido. Essa mesma supervisora faz uma aproximação entre duas categorias *freirianas*, empoderamento e autonomia, através desta fala:

Pra eles conhecerem que existem vários médicos que são negros, conhecerem a história dessas pessoas, astronautas, é...jornalistas, professores, pesquisadores, pra mostrar que a gente pode ser o que a gente quiser e pra que a gente se sinta feliz com o nosso jeito, com a nossa beleza, pra que a gente se enxergue enquanto belo, enquanto bela, então são essas questões que a gente precisa fazer principalmente com os jovens pra eles terem autonomia, basta ter um direcionamento. Autonomia de não se envergonhar do seu pertencimento, autonomia de afirmar a sua negritude, autonomia de ecoar voz, não ter medo de falar, autonomia em querer alcançar as suas conquistas, perspectivas de vida, autonomia de saber que os

espaço da Universidade também nos pertence e que eles podem chegar lá e serem o que eles quiserem, eles podem ser pesquisador, bailarino, bailarina, enfim o que eles quiserem ser (Luciene, supervisora da EMQASSM e quilombola de Caiana dos Crioulos, entrevista semiestruturada concedida em 24/07/2024).

Conforme Albuquerque (2010), a Pedagogia da Autonomia é uma evocação política, pois promove uma educação que abrange modo de vida, práxis social, reflexão crítica, conscientização e transformação social. A autonomia dos sujeitos se faz nas experiências da vida no dia a dia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, pois as pessoas estão amadurecendo a cada experiência e decisão realizadas em todas as horas. Quando o estudante negro e quilombola de Paratibe ecoa a sua voz, afirma a sua negritude e alcança as suas conquistas, ele se reconhece enquanto ator social capaz de transformar a si mesmo e a realidade do quilombo de Paratibe.

Para as DCNEEQ (2012), a efetivação da educação escolar quilombola se dá quando a atividade docente nas escolas quilombolas é exercida, preferencialmente, por profissionais oriundos dos territórios quilombolas. Na dissertação **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**, Silva (2012) traz o processo de luta a partir da experiência na escola do quilombo Caiana das Crioulas pela criação da categoria “professor(a) quilombola” no sistema educacional do município de Salgueiro (PE).

Após a mobilização das lideranças da comunidade quilombola de Caiana das Crioulas, o Projeto de Lei nº 1.813/2011 foi aprovado e sancionado, o que culminou na publicação do Edital 001/2012 da Prefeitura Municipal de Salgueiro para ingresso de professor(a) quilombola por meio de concurso público. Salgueiro (PE) se torna o primeiro Município brasileiro a criar a categoria “professor(a) quilombola”, o que abre caminhos para outras comunidades quilombolas também lutarem por uma educação diferenciada voltada às comunidades quilombolas, que valorize as formas de expressão, os modos de pensar, de criar, de fazer e de viver específicos dos quilombolas.

O quadro de docentes da EMQASSM, de acordo com o seu PPP (2023), é composto por 74 professores, tendo apenas 1 professora na condição de contratada oriunda do território quilombola de Paratibe, que é a professora polivalente Claudiana Duarte da Silva Fernandes. Em 2017, ela foi a primeira pessoa que concluiu um curso superior no quilombo de Paratibe. Segundo Joseane dos Santos (Ana), essa realidade se deve primeiramente ao fato de os jovens quilombolas de Paratibe sofrerem com “a questão de embranquecimento” na escola, que é explicado com a seguinte fala:

[...] as crianças de quilombo são aquelas que têm uma vivência de família, um vivência de respeito, uma vivência de construção num coletivo, os de fora, [...] é uma vivência de mundo muito estranho pra quem é do quilombo e aí alguns se isolam dos grupinhos [...] Eu já escutei alguns relatos de adolescentes mesmos que têm essa dificuldade [...] Isso é muito preocupante pra nós, porque o que faz isso é justamente essa sociedade que tá chegando, né? E quando chegam os negros já tentam embranquecer, tipo assim, esticando o cabelo, aí mete uma maquiagem na cara pra achar assim, né? ‘não, eu não sou negra’ (Joseane, liderança política quilombola de Paratibe, entrevista semiestruturada concedida em 15/07/2024, grifo nosso).

Joseane dos Santos (Ana), em seu discurso, afirma que a pressão pelo “embranquecimento” do negro piora quando os jovens quilombolas chegam ao Ensino Médio, pois ainda não existe uma escola quilombola voltada para essa etapa da Educação Básica em João Pessoa (PB), então

Quando termina o Médio, eles dizem: ‘pronto, terminei o Médio, eu não vou passar mais por esse constrangimento, eu não vou passar mais por essas situações’, porque quando chegar na Universidade, na visão deles, são os filhinhos de papai, são pessoas que vêm de escolas particulares, são pessoas que sabem mais do que eles e aí vêm uma visão de mundo pra eles, que é um mundo muito, muito, muito grande e eles têm medo, então chega no terceiro ano aí não fazem mais nada. Não tentam o ENEM, não fazem nada mais e pra nós é muito preocupante (Joseane, liderança política quilombola de Paratibe, entrevista semiestruturada concedida em 15/07/2024, grifo nosso).

A partir disso, é importante que o Estado da Paraíba invista recursos públicos na construção de uma escola quilombola, onde seja ofertado o Ensino Médio, em João Pessoa (PB), para que os jovens quilombolas de Paratibe se reconheçam e se sintam pertencentes no/ao processo pedagógico, de modo que busquem dar continuidade aos seus estudos e assim ingressar no Ensino Superior. Além disso, enquanto a categoria de professor(a) quilombola não é incluída nos concursos públicos, é preciso que os governos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios invistam também recursos públicos para a formação inicial e continuada voltadas para os docentes que atuam nas escolas quilombolas brasileiras.

Segundo as DCNEEQ (2012), o primeiro passo é o poder público realizar um levantamento sistemático a nível nacional, estadual e municipal sobre o perfil, as condições de trabalho e a formação dos docentes atuantes na Educação Escolar Quilombola no Brasil. Em seguida, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em articulação deverão promover uma formação de magistério a nível médio e superior para os docentes que atuam nas escolas quilombolas. Em um caráter mais urgente, o poder público poderia firmar uma parceria entre as Secretarias de Educação estaduais e municipais e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) de cada Universidade Pública com intuito de

desenvolver programas e projetos que abordem os temas das relações étnico-raciais com os docentes que atuam nas escolas quilombolas.

Outras alternativas são a criação e a implementação de programas de formação inicial de docentes em Licenciatura atuantes em escolas quilombolas. No Brasil, inúmeras Universidades Públicas criaram cursos de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, que contemplam as especificidades da realidade histórica, política, econômica e sociocultural quilombola, tais como: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

No contexto da EMQASSM, a formação continuada para os docentes retornou no chão da escola, ocorrendo em todo primeiro sábado do mês, com a participação de pesquisadores da área da educação escolar quilombola e das lideranças da comunidade quilombola de Paratibe. A supervisora da EMQASSM, Luciene Tavares, frisou que o ideal é que a formação seja contínua, pois na escola sempre vem chegando professores novos. Segundo o seu discurso

[...] e outra coisa que a gente sempre coloca na nossa pauta, é que as formações elas possam ser ampliadas para além dos profissionais que estão na sala de aula, para além dos professores, que ela seja desde o porteiro até a gestão, porque é importante que todo mundo que esteja dentro da escola quilombola saiba que a instituição é uma instituição quilombola, saiba o que é uma instituição quilombola, como é que essa instituição deve funcionar? Então toda a equipe, seja o porteiro, seja a merendeira, seja a equipe de apoio, os cuidadores, as crianças que já recebem essas orientações dos professores e por nossa equipe, equipe gestora, mas que todo mundo saiba o que é ali estar naquela instituição? Você quer tá ali naquela instituição? Você se identifica? Isso é muito importante (Luciene, supervisora da EMQASSM e quilombola de Caiana dos Crioulos, entrevista semiestruturada concedida em 24/07/2024).

A partir desse discurso, é possível constatar que não existe uma identificação ou um pertencimento de toda a equipe pedagógica da EMQASSM com/a instituição escolar quilombola de Paratibe, o que é um desafio para a implementação da educação escolar quilombola na EMQASSM. Isso porque essa modalidade de ensino exige dos profissionais da área de educação comprometimento com a causa quilombola e negra em prol de uma educação antirracista. Moura (2023), em sua tese intitulada **Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais numa escola quilombola da rede municipal de João Pessoa, PB**, afirma que os docentes da EMQASSM em suas práticas pedagógicas buscam

sempre interseccionar as questões étnico-raciais aos conteúdos de seus componentes curriculares, porém ao mesmo tempo reconhecem que as suas limitações pessoais e profissionais precisam ser superadas, através de um compromisso ético, de outras experiências laborais, da participação em ONG e na militância, da formação continuada desenvolvida na escola e do contato diário com a comunidade quilombola de Paratibe. Além disso, Moura (2023) defende que a efetivação de uma educação escolar quilombola em Paratibe depende de um compromisso coletivo assumido não apenas pelos docentes da EMQASSM, mas também por toda comunidade escolar, local e pela gestão pública municipal de João Pessoa (PB).

Ao final deste capítulo, constatamos que as leis e as normativas, a exemplo das DCNEEQ, não são suficientes para que a escola desenvolva um processo educativo dentro de uma perspectiva étnico-racial. Isso porque são necessárias estratégias que possibilitem a efetivação desse processo, tais como: a cobrança por ações dos gestores municipais e escolares, a realização de projetos voltados às questões étnico-raciais, a realização de uma formação inicial e continuada de qualidade, a constituição de uma estrutura física e alimentar escolar condizente com a realidade quilombola, o monitoramento de ações e a promoção do diálogo da escola com a comunidade quilombola de Paratibe.

5 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE DOCENTES EM PROL DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PARATIBE

O presente capítulo apresenta as análises dos dados coletados ao longo da pesquisa de campo, junto a 10 (dez) docentes da EMQASSM na comunidade negra de Paratibe, em João Pessoa - PB. Conforme já explicitado no capítulo 2, a metodologia de pesquisa utilizada foi Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Norman Fairclough (2016), a qual concilia a análise linguística com a social sob um caráter transdisciplinar, a fim de promover a transformação e a emancipação social por meio de uma crítica à desigualdade, opressão e dominação. Com esse propósito, as análises dos dados foram centradas nas relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e nas possíveis relações entre ordens de discurso (interdiscursividade).

Com base em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Bhaskar (1986), seguimos os 5 (cinco) estágios para a realização das análises dos discursos dos atores sociais, que participaram desta investigação, a fim de observar os problemas sociais com o propósito de superá-los. A seguir, o esquema do modelo de análise proposto pela crítica explicatória de Bhaskar (1986): 1) Dar ênfase a um problema social; 2) Identificar os obstáculos, que impedem a solução desse problema social; 3) Considerar a função do problema na prática social; 4) Identificar possíveis caminhos para vencer os obstáculos; 5) Refletir criticamente sobre a análise.

O presente capítulo apresenta as análises, cujos dados foram obtidos por meio de um questionário aberto, intitulado “*Desafios e possibilidades dos docentes na construção de uma educação escolar quilombola em Paratibe*”, o qual foi respondido por 10 (dez) docentes da referida escola, previamente selecionados a partir de critérios já mencionados no capítulo 2, os quais foram identificados pelos seguintes pseudônimos: 1) Megê, 2) Jackson do Pandeiro, 3) Dandara, 4) Carolina Maria de Jesus, 5) Pai José de Angola, 6) Kimberlé Crenshaw, 7) Malu, 8) Djamila Ribeiro, 9) Milton Nascimento e 10) Neusa Santos Souza.

Desse modo, cada docente apresentou 4 (quatro) categorias discursivas que guiaram as nossas análises críticas, tais como: 1) o discurso sobre o conceito de educação escolar quilombola; 2) o discurso sobre a relação escola-comunidade quilombola de Paratibe; 3) o discurso sobre a relação entre a escola quilombola de Paratibe e Secretaria de Educação de João Pessoa-PB (SEDEC-JP); e 4) o discurso sobre os avanços e os desafios na implementação da educação escolar quilombola em Paratibe. Dessas categorias discursivas,

surgiram os discursos particulares que foram analisados sob as perspectivas afrocentrada e da educação popular *freiriana*.

Ao final dessas análises, podemos perceber a importância de uma relação mais próxima entre escola-família e de uma proposta curricular que aborde mais temas considerados polêmicos, a exemplo das religiões de matriz africana, para que assim as especificidades socioculturais da comunidade negra de Paratibe possam ser vivenciadas no currículo da EMQASSM.

5.1 OS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PARATIBE

Conforme já justificado no capítulo 1, a escolha da EMQASSM se deu, basicamente, por três motivos: 1) a relação e a atuação da pesquisadora com o local desde 2009; 2) a EMQASSM é a única escola quilombola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB; 3) os quilombolas de Paratibe juntamente com a equipe da EMQASSM iniciaram um processo de implementação da educação escolar quilombola em 2012, a partir da promulgação das DCNEEQ. Como a presente investigação busca analisar as estratégias que a EMQASSM utiliza para articular os saberes e os fazeres quilombolas de Paratibe com a construção de um currículo escolar que fortaleça a identidade quilombola, à luz da teoria da afrocentricidade e da educação popular *freiriana*, acredita-se que esta escola é um local potencialmente favorável para pesquisa.

Quanto aos critérios de escolha dos docentes, como já foi informado no capítulo 2, estes foram os exigidos: 1) responder o questionário de identificação dos docentes; 2) responder o que entende por educação escolar quilombola; 3) conhecer as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; 3) ter estudado em sua formação (inicial e/ou continuada) os conteúdos da educação étnico-racial; 4) o tempo de atuação na EMQASSM, de modo que tenha participado da formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”, ocorrida de 2016 a 2018, coordenada pelo professor Dr. Waldeci Ferreira Chagas, fruto da parceria da PMJP com a UEPB.

Dos 42 professores que responderam ao questionário de identificação docente, 17 foram selecionados para responder ao questionário aberto intitulado “*Desafios e possibilidades dos docentes na construção de uma educação escolar quilombola em Paratibe*”. Entre esses 17 docentes, três foram escolhidos apesar do pouco tempo de atuação na EQASSM, pelos seguintes motivos:

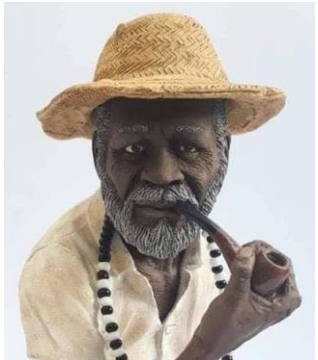
1. O professor de Arte, Megê, foi indicado por lideranças quilombolas da comunidade negra de Paratibe e por mais de um colega de profissão, além de ter manifestado verbalmente, em diversas ocasiões, o interesse em participar da pesquisa;
2. A professora polivalente, Kimberlé Crenshaw, também foi indicada por colegas de profissão e demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa;
3. A professora de Português, Neusa Santos Souza, foi indicada pelas lideranças quilombolas da comunidade negra de Paratibe e aceitou participar da pesquisa sem quaisquer objeções.

É importante destacar que a professora polivalente, Claudiana Duarte da Silva Fernandes, respondeu o questionário de identificação docente, mas foi selecionada para a entrevista semiestruturada voltada às lideranças quilombolas da comunidade negra de Paratibe. Dos 17 docentes selecionados, apenas 10 aceitaram responder o questionário aberto. Para garantir o anonimato e o sigilo, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cada um desses participantes escolheu um pseudônimo de uma personalidade negra com a qual se identifica.

Nos Quadros 10 e 11, apresentamos os perfis pessoais e profissionais dos 10 docentes participantes da pesquisa. E, no Quadro 12, uma minibiografia das personalidades negras escolhidas, com o objetivo de dar voz e visibilidade a esses atores sociais negros, assumindo, assim, uma perspectiva afrocentrada na condução da presente pesquisa.

Quadro 10 - Perfil pessoal dos docentes participantes da pesquisa

Pseudônimo	Imagem da Personalidade Negra	Disciplina	Sexo	Idade	Cor/Raça	Residência
Megê		Arte	M	35	Preta	Rural

Jackson do Pandeiro		Arte	M	48	Branca	Urbana
Dandara		Educação Física	F	52	Branca	Urbana
Carolina Maria de Jesus		Geografia	F	46	Branca	Urbana
Pai José de Angola		História	M	63	Branca	Urbana

Kimberlé Crenshaw		Polivalente	F	27	Parda	Urbana
Malu		Polivalente	F	51	Preta	Urbana
Djamila Ribeiro		Polivalente	F	37	Branca	Urbana
Milton Nascimento		Português	M	43	Branca	Urbana
Neusa Santos Souza		Português	F	46	Preta	Urbana

Fonte: Elaborado pela autora em setembro de 2024. Fotos obtidas no site do Google.

Quadro 11 - Perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa

Pseudônimo	Escolaridade	Categoria funcional	TD	TEP
Megê	Especialização	Contratado	+ de 10 anos	3 a 4 anos
Jackson do Pandeiro	Mestrado	Efetivo	+ de 10 anos	7 a 10 anos
Dandara	Especialização	Contratado	+ de 10 anos	+ de 10 anos
Carolina Maria de Jesus	Mestrado	Efetivo	+ de 10 anos	7 a 10 anos
Pai José de Angola	Especialização	Contratado	+ de 10 anos	5 a 7 anos
Kimberlé Crenshaw	Mestrado	Contratado	3 a 4 anos	3 a 4 ano
Malu	Especialização	Contratado	+ de 10 anos	+ de 10 anos
Djamila Ribeiro	Mestrado	Efetivo	7 a 10 anos	7 a 10 anos
Milton Nascimento	Doutorado	Efetivo	+ de 10 anos	7 a 10 anos
Neusa Santos Souza	Especialização	Contratado	+ de 10 anos	1 a 2 anos

Fonte: Elaborado pela autora em setembro de 2024. **Legenda:** **TD:** Tempo como docente; **TEP:** Tempo na escola de Paratibe.

Quadro 12 - Minibiografias das Personalidades Negras escolhidas pelos docentes

Personalidade Negra	Minibiografia
Megê	A expressão “Ogum Megê” se refere a um dos caminhos de Ogum, que é o orixá guerreiro e protetor na umbanda e no candomblé. Segundo a umbanda, Ogum Megê trabalha junto com Yansã e faz a ronda externa na Calunga Pequena (cemitérios). Ele protege as pessoas de situações perigosas e quebra até feitiçarias. No sincretismo religioso, esse orixá se associa à figura de São Jorge, o santo guerreiro, que segundo a tradição cristã derrotou um dragão.
Jackson do Pandeiro	José Gomes Filho, mais conhecido como Jackson do Pandeiro, ou simplesmente, o “Rei do Ritmo” nasceu no dia 31 de agosto de 1919 em Alagoa Grande-PB. Cantor, instrumentista e compositor, que gravou uma série de forrós, cocos de roda e sambas, o que auxiliou na popularização da cultura nordestina.
Dandara	Guerreira negra e quilombola do período colonial brasileiro no quilombo dos Palmares. Zumbi dos Palmares foi seu marido com quem teve três filhos. No quilombo, ela realizava os serviços domésticos, plantava, caçava, trabalhava na produção de farinha de mandioca e lutava capoeira. Dandara chegou a empunhar armas e a liderar as falanges do exército negro palmarino. Em 1694, ela foi capturada pelos portugueses e, para não ser escravizada, cometeu suicídio.
Carolina Maria de Jesus	Nasceu no dia 14 de março de 1914 em Sacramento - MG. Aos sete anos de idade, ela ingressou no Colégio Allan Kardec, onde estudou por dois anos, mas foi o suficiente para ser alfabetizada e desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita. Na década de 1930, mudou-se para São Paulo, onde trabalhou como empregada doméstica e catadora de papel. Mãe solo de três filhos, ainda encontrava tempo para refletir e escrever sobre o cotidiano da favela, onde morava. Ficou famosa por seu primeiro livro “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada”, que foi publicado em 1960 com o auxílio do jornalista Audálio Dantas.

Pai José de Angola	Segundo a religião da umbanda, Pai José esteve encarnado como negro escravizado no século XIX em uma fazenda de café no sudeste brasileiro. Quando a mãe de José de Angola estava grávida dele, sonhou com um homem negro dizendo que ela daria a luz a um grande benzedor e encaminhador de espíritos obsessores, um curador de almas. Conforme Souza (2021), no livro "Pai José de Angola: O Preto Curador", esse mestre se traveste de Preto Velho para se manifestar nos terreiros de umbanda com o propósito de trazer paz, harmonia, saúde e vitórias para os muitos filhos enfermos do corpo, da mente e do espírito.
Kimberlé Crenshaw	Nasceu no dia 5 de maio de 1959 na cidade de Canton, localizada no estado norte-americano de Ohio. Advogada, professora e ativista dos direitos humanos. Atualmente, ela é docente em tempo integral na Faculdade de Direito da UCLA e na Columbia Law School, cujo foco de seus estudos são as questões de raça e de gênero. Na década de 1980, ela introduziu a teoria da interseccionalidade na teoria feminista, o que não é um conceito novo, mas ela foi quem formalmente realizou a sistematização dessa teoria. Uma de suas principais publicações foi o livro "A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero" em 1989.
Malu	Maria de Lourdes Farias Lima, mais conhecida como Mestre Malu, é educadora popular, ativista social e mestra do grupo Capoeira Angola Palmares em João Pessoa-PB. Mestre em Educação com a dissertação, intitulada "A práxis educativa do grupo Capoeira Angola Palmares", pelo PPGE/UFPB. Há mais de 20 anos desenvolve um trabalho com as crianças e os jovens do bairro do Roger em João Pessoa - PB.
Djamila Ribeiro	Nasceu no dia 1 de agosto de 1980 em Santos - SP. Filósofa, feminista negra, escritora e ativista social. Mestra em Filosofia Política pela Unifesp. No Brasil, ficou conhecida como "filósofa pop" por seu ativismo na internet. É coordenadora do "Espaço Feminismos Plurais", que oferece atendimento presencial com formação intelectual e profissional, além de atendimento psicológico, suporte jurídico, literário, terapêutico e odontológico para mulheres socialmente vulneráveis. Professora convidada da New York University (NYU) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Colunista do jornal Folha de São Paulo.
Milton Nascimento	Nascido no dia 26 de outubro de 1942. Carioca de nascença e mineiro de coração, pois foi criado na cidade de Três Pontas - MG. Cantor, compositor e multi-instrumentista brasileiro. Dono de uma voz primorosa, conhecida como a "voz de Deus". Em 1963, formou com Lô Borges, Beto Guedes, Márcio Borges e Fernando Brant, Toninho Horta, Tavito, entre outros, o movimento musical "Clube da Esquina" em Belo Horizonte. Em 1967, ele teve três músicas classificadas - "Travessia", "Maria, Minha Fé" e "Morro Velho" - no Festival Internacional da Canção da TV Globo, que o consagrou como o melhor intérprete. A música "Travessia", composta com Fernando Brant, conquistou o segundo lugar no Festival.
Neusa Santos Souza	Nasceu no dia 30 de março de 1951 em Cachoeira - BA radicada no Rio de Janeiro - RJ. Psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira. Mestra em Psiquiatria pela UFRJ em 1981, cuja dissertação deu origem ao seu livro "Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social" em 1983, considerado um marco da psicologia preta no Brasil. Na obra, ela traz um estudo sobre a vida emocional dos negros diante da rejeição ocasionada pelo racismo, além de explicar que é necessário um grau de consciência, para que a cor e o corpo do negro sejam sentidos como valor de beleza. No dia 20 de dezembro de 2008, ela se suicidou no Rio de Janeiro, deixando um bilhete, em que pede desculpas aos poucos amigos pela decisão radical.

Fonte: Elaborado pela autora em setembro de 2024. Informações obtidas através do site do Google.

Nos itens seguintes apresentamos as análises realizadas através dos discursos dos(as) professores(as) entrevistados(as).

5.1.1 Megê: “*muitos familiares não deixam os filhos sequer pisar no quilombo em dia de atividade*”

No dia 13 de junho de 2024, o professor de Arte, Megê, respondeu ao questionário de identificação dos docentes da EMQASSM. Na ocasião, ele estava ministrando aula para estudantes da educação infantil (4 a 5 anos) no anexo da escola. Ao me aproximar da porta da sala para solicitar uma conversa, percebi que ele havia colocado música clássica para as crianças. Curiosa, perguntei: “*Música clássica, professor?*”. Ele sorriu e respondeu: “*Sim, professora, para acalmar os ânimos das crianças*”. A estratégia fazia sentido, pois as crianças estavam bastante agitadas devido ao calor insuportável na sala de aula, que, como todo o anexo da EMQASSM, carece de ventilação adequada.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, os docentes recebem inúmeras cobranças, porém o Poder Público não oferece o mínimo de condições de trabalho para esses profissionais da educação. Essa realidade é constatada com as salas de aula do anexo da EMQASSM, que apresentam vários problemas infraestruturais, tais como, espaço reduzido, falta de circulação de ar, ventiladores quebrados e goteiras. Ao presenciar essa cena, eu me indaguei: como os docentes da EMQASSM podem estar motivados na luta pela construção de um currículo escolar quilombola em Paratibe se enfrentam diariamente condições de trabalho precárias?²⁹

No questionário, intitulado “*Identificação dos Docentes*”, respondido no dia 13 de junho de 2024, Megê se afirmou enquanto homem preto de 35 anos de idade, residente em área rural, juremeiro e candomblecista desde a infância em virtude de sua raiz familiar, com especialização em Música e Arte, docente há mais de 10 anos, porém na EMQASSM atua como professor de Arte na condição de contratado entre 3 a 4 anos. No questionário aberto, intitulado “*Desafios e possibilidades dos docentes na construção de uma educação escolar quilombola em Paratibe*”, respondido no dia 10 de agosto de 2024, Megê em seu discurso geral trouxe trechos que fortalecem a ideia do diálogo entre os valores civilizatórios afro-brasileiros e as categorias *freirianas* como um modelo teórico-metodológico para a construção de um currículo escolar quilombola em Paratibe.

²⁹ Este fato nos fez lembrar também, no livro **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**, no qual Paulo Freire (1997, p. 10) reafirma a importância de o educador no ato de ensinar ter um compromisso social com os seus educandos, porém isso não o exime de sua militância, ou seja, de se rebelar, brigar, fazer greve em prol de condições melhores de trabalho. “Professoras e professores em greve, dizia ele, estavam ensinando, estavam dando a seus alunos, pelo seu testemunho de luta, lições de democracia”. Para além de um papel educativo, o movimento grevista representa o respeito de um profissional da educação consigo mesmo.

Na pergunta relativa ao seu fazer didático-pedagógico na EMQASSM, o professor Megê nos revela uma *práxis* educativa escolar vinculada às categorias *freirianas* da “leitura de mundo”, da “dialogicidade”, da “problematização”, da “interdisciplinaridade”, da “emancipação”, pois segundo ele,

[...] os saberes populares de maneira mais ampla, ouvindo o entorno escolar entendendo as questões da comunidade e de como os alunos os observam nessa estrutura local, que reflete diretamente na construção do saber. Buscando o empoderamento das identidades deles a partir do contexto familiar, e apresentando novas perspectivas principalmente e visão de mundo (Megê, professor de Arte, questionário respondido em 10/08/2024, grifo nosso).

Nesse discurso, o professor Megê defende uma educação progressista libertadora ao apontar o respeito aos saberes dos educandos, o valor da escuta na ação dialógica com a comunidade, a problematização da realidade concreta em prol de uma transformação social, a aliança entre o saber popular e o conhecimento científico para a construção de novos saberes e o empoderamento de identidades que gera a autonomia dos educandos. No livro **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Freire (2009) afirma que as práticas educativas que estão na direção do “pensar certo” trazem uma coerência profunda entre o pensar, o falar e o agir, pois só assim é possível a construção de uma escola pública popular e democrática.

Além disso, o discurso de Megê destaca a presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros em seu fazer didático-pedagógico, tais como, “oralidade”, “ancestralidade”, “musicalidade”, “corporeidade”, “territorialidade”, o que contribui para a promoção de uma educação afrocentrada no contexto escolar quilombola de Paratibe, vejamos:

O trabalho na disciplina de arte é voltado para práticas que envolvem: Música, Dança, Literatura e Artes Visuais, utilizando da interdisciplinaridade para construir uma grande teia que não apenas contemple o saber artístico, mas, o maior número possível de informações que complemente o ser criança, adolescentes e futuros adulto (Megê, ibidem, grifo nosso).

Em relação ao entendimento sobre interdisciplinaridade, o discurso de Megê se encontra com o pensamento de Paulo Freire, pois ambos a compreendem como um processo metodológico de construção de conhecimento que envolve as relações educador-educando com o contexto, a realidade e a cultura, ou seja, não reduz o conhecimento ao que está estabelecido no currículo oficial (Freire, 2005). Além disso, quando o professor Megê utiliza a música clássica como recurso pedagógico para acalmar os ânimos das crianças em sala de aula, isso significa que ele percebe o ser humano constituído não apenas pela inteligência

intelectual, mas também emocional e espiritual, o que é essencial para a construção de uma educação escolar quilombola.

O discurso de Megê diretamente associado à educação afrocentrada e à educação popular na concepção de Paulo Freire se deve muito ao seu “lugar de fala”, conceito difundido por Djamila Ribeiro a partir da publicação de seu livro **O que é lugar de fala?** em 2017. Conforme Ribeiro (2017, p. 40), “o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. Logo, em um dado discurso, o importante não é só “o que se fala”, mas também “quem fala”. A visão de mundo de Megê foi construída ao longo de sua vida enquanto preto, criança de terreiro, ser musical e morador de um território rural.

No discurso sobre o conceito de educação escolar quilombola, Megê respondeu que é *“uma educação que se comprometa com cultura afro-brasileira; **afro-indígena** e que em sua grade curricular abrange valores civilizatórios étnico-racial”* (ibidem, grifo nosso). Na definição, o professor Megê ao incluir o termo “afro-indígena” entende que os saberes e os fazeres dos povos indígenas também devem estar presentes no currículo quilombola.

No campo do discurso jurídico, essa definição do professor Megê estaria equivocada, pois a inclusão das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas na escola é recomendada pelas Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais não pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. É possível que o professor Megê ainda desconheça o conteúdo dos dispositivos legais referentes à educação escolar quilombola, o que pode ser solucionado durante a formação continuada ofertada à EMQASSM. Um dos objetivos dessas Diretrizes é

VII - subsidiar **a abordagem da temática quilombola** em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como **parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro**, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras (Brasil, 2012, p. 5, grifo nosso).

Contudo, no âmbito do discurso socioantropológico, o discurso do professor Megê é coerente, pois os quilombos brasileiros não foram constituídos apenas por negros, mas também por indígenas e brancos que buscaram se libertar das garras da opressão colonial. Conforme Cardoso *et al.* (2003, p. 9), os quilombos brasileiros se formaram mais pela identidade coletiva das lutas do que pelo critério racial, por isso não era raro “encontrar pessoas com descendência indígena vivendo em quilombos e se autodefinindo como pretos”. Desse modo, não é estranho que elementos culturais indígenas sejam encontrados em territórios quilombolas, portanto é essencial que a gestão e o quadro docente da escola

quilombola visitem, dialoguem e conheçam a comunidade e seu entorno para a construção de um currículo escolar quilombola.

O discurso do professor Megê implicitamente recebe influência de sua prática ao culto da Jurema Sagrada, que é uma tradição religiosa nordestina que reúne elementos afro-indígenas, cuja entidade cultuada é o Mestre Rei Malunguinho, líder do quilombo de Catucá em Pernambuco, que é o guardião e o protetor da Jurema Sagrada. O termo “afro-indígena” utilizado no discurso do professor Megê remete a toda a sua ancestralidade familiar que se confirma nesta fala dele: *“sou de família de terreiro, sim. Minha família é praticante do culto a Jurema desde a geração do meu Tataravô, uma linhagem que vem na configuração do Hibridismo genético envolvendo ‘Caboclos e Negro escravo’”* (Megê, *ibidem*, grifo nosso).

Quanto à relação escola-comunidade quilombola de Paratibe, o professor Megê em seu discurso afirma que os canais de interlocução funcionam basicamente entre *“a gestão escolar e a líder da comunidade”*, o que é um ponto positivo, porém as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola recomendam a interação com “todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola” (Brasil, 2012, p. 8). Esse é o papel de uma gestão democrática na escola.

Como estratégias de fortalecimento da relação escola-comunidade, o discurso do professor Megê destaca dois valores civilizatórios afro-brasileiros, a “oralidade” e a “territorialidade”, que desencadeiam mais dois outros, a “memória” e a “ancestralidade”, os quais são vivenciados nas práticas pedagógicas da EMQASSM da seguinte maneira: *“a) Rodas de conversa; b) Visitação ao Quilombo; c) **Homenagens às mulheres quilombolas**; d) **Palestras com pessoas antigas da comunidade**; e) Passeio pela mata ao redor do quilombo para reconhecimento da localidade, entre outras atividades propostas pela gestão e corpo docente escolar”* (Megê, *ibidem*, grifo nosso).

Na comunidade quilombola de Paratibe, as mulheres desempenham um forte protagonismo dentro e fora do âmbito familiar, ocupando “o lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico do processo histórico de organização da comunidade”, o que contribui para a emancipação delas e de outras pessoas do quilombo. (Brasil, 2012, p. 6). Segundo Costa (2022), esse protagonismo feminino não é uma realidade apenas de Paratibe, mas também de outras 7 comunidades quilombolas em 3 mesorregiões (Sertão, Zona da Mata e Agreste) da Paraíba. Além disso, um dos princípios da educação escolar quilombola é o

reconhecimento do lugar das mulheres quilombolas na organização dessas comunidades, o que pressupõe a existência de um protagonismo feminino quilombola a nível nacional.

Dealdina (2020, p. 37) ressalta a importância da atuação feminina para a perpetuação da vida no quilombo que se manifesta com a educação quilombola:

Nós, mulheres quilombolas, temos um papel de extrema importância nas lutas de resistência, pela manutenção e regularização dos nossos territórios. No quilombo ou na cidade, temos sido as guardiãs das tradições da cultura afro-brasileira, do sagrado, do cuidado, das filhas e filhos, das e dos griôs, da roça, das sementes, da preservação de recursos naturais fundamentais para a garantia dos direitos (Dealdina, 2020, p. 37).

A relação de senioridade (respeito aos mais velhos e experientes) e a ancestralidade são valores centrais da cultura africana, constituindo a chamada pedagogia da ancestralidade, como destacam Oliveira (2007, 2009, 2012). Essa abordagem também é conhecida como *pretagogia*, segundo Petit (2015), ou como *pedagogia Nagô*, conforme Machado (2021). Honrar os mais velhos e os ancestrais representa o respeito à sabedoria daqueles que vieram antes de nós, fortalecendo o senso de coletividade e comunidade.

As DNEEQ (2012) ressaltam que a valorização da sabedoria dos anciãos contribui para o registro das práticas e experiências educativas da comunidade quilombola, elemento essencial para a construção de uma identidade coletiva e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Nesse sentido, Petit (2015) afirma que tais valores “nos fornecem uma identidade coletiva, propiciando um sentimento de pertencimento” (p. 122).

Com relação à formação continuada ofertada pela SEDEC-JP, o professor Megê em seu discurso apresentou como pontos positivos a realização da formação no próprio ambiente escolar, a participação de profissionais formadores direcionados à área quilombola e a apresentação das produções dos docentes da EMQASSM, “*mostrando um panorama mais específico e real de acordo com nossa realidade, o que faz toda diferença no processo do ensino das nossas crianças*” (Megê, professor de Arte, questionário respondido em 10/08/2024).

Antunes e Padilha (2010) apresentam a gestão sociocultural das aprendizagens como um dos eixos da Educação Cidadã e Integral, pois o processo educativo em uma perspectiva emancipadora e libertadora deve partir da realidade concreta e dos saberes dos educandos, para que se possa agir e transformar a realidade social. Em face disso, percebe-se a importância do conceito *freiriano* de “leitura de mundo”.

O conhecimento tem uma função social. As reflexões e práticas pedagógicas devem contribuir para entender o contexto em que vivemos e o nosso estar sendo neste mundo (Leitura do Mundo) e criar condições de agir sobre este

mundo (Reescrever o Mundo – transformação social) (Antunes; Padilha, 2010, p. 47).

O professor Megê em seu discurso traz como sugestões para a melhoria da formação continuada na EMQASSM a ampliação das opções de formadores e a inclusão de *“uma parte prática ligada à cada área do saber”*. Esse discurso do professor Megê mostra o quanto os docentes ainda estão habituados com uma educação vertical, passiva e ingênua, o que Paulo Freire (2008) chama de “educação bancária”. Não é interessante que a SEDEC-JP traga um “pacote pronto” relativo às práticas pedagógicas sobre diversidade étnico-raciais para a EMQASSM. O ideal era os docentes de cada área do saber, por exemplo de arte, reunirem-se, refletirem de forma crítica e construir coletivamente um material pedagógico condizente com a realidade da escola quilombola de Paratibe.

O professor Megê em seu discurso enfatiza as famílias dos estudantes como o maior desafio que ele enfrenta enquanto docente na escola quilombola de Paratibe. Segundo ele, as famílias *“matriculam seus filhos em uma escola Quilombola e metade da comunidade **não tem sequer noção dos deveres e fazeres que uma escola Quilombola precisa ter para repassar uma boa educação para sua comunidade**”* (Megê, *ibidem*, grifo nosso).

Conforme o projeto político pedagógico da EMQASSM (2023), o total de estudantes matriculados é de 1.638, oriundos da comunidade quilombola de Paratibe, além de outros bairros vizinhos, tais como, Muçumagro, Nova Mangabeira, Valentina, Costa do Sol, Gramame etc. Entretanto, apenas 155 estudantes se autodeclararam como quilombolas na EMQASSM (João Pessoa-PB, 2023). No primeiro momento, pode-se alegar o número de alunos matriculados declarados não quilombolas como o principal obstáculo para a solução do problema com as famílias da EMQASSM.

Contudo, o professor Megê em seu discurso fez a seguinte declaração: *“Muitos familiares não aceitam as questões escolares, **muitos não deixam os filhos sequer pisar no quilombo em dia de atividade**”* (Megê, *ibidem*, grifo nosso). A partir dessa realidade, é possível concluir que o principal obstáculo é o preconceito não apenas racial, mas também religioso, implementado por um dado discurso que demoniza os cultos de origem africana e que repercute nas práticas sociais, inclusive da população que vive no próprio quilombo. Mudar essa realidade, ou seja, superar esse dado discurso hegemônico, é um desafio que deve estar presente no currículo escolar quilombola. No trecho *“não deixam os filhos sequer pisar no quilombo”* revela de forma implícita o medo das famílias, pois estas associam o quilombo às religiões de matriz africana, que ainda hoje enfrentam o racismo religioso.

O racismo procura desacreditar sobre os valores culturais, impor climas de desconfiança e medo em relação às religiões. Nestes termos o racismo procura afastar as pessoas das suas fontes de identidade e da sua cultura original. A ausência da cultura produz o enfraquecimento da identidade e torna os afrodescendentes mais vulneráveis à dominação ocidental (Cunha Júnior, 2009, p. 102).

O professor Megê em seu discurso identifica possíveis caminhos para vencer esse obstáculo, ou em favor de uma mudança social, como assevera Fairclough (2016), a saber: 1) a EMQASSM realizar *“mais encontros com os pais da comunidade, buscando uma forma de conscientizar e de informar sobre direitos legais para uma educação escolar Quilombola”*; e 2) a EMQASSM *“apresentar trabalhos recentes das crianças do fundamental I e II, bem como pensar em atividades ligadas aos pais”* (Megê, professor de Arte, questionário respondido em 10/08/2024).

Conforme Schnorr (2010, p. 91), a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire não utiliza a domesticação ou a doutrinação como instrumentos educativos, mas sim o processo de conscientização, cuja ação mediadora é a dialogicidade, que promove o resgate da humanização. A ação dialógica é ação-reflexão, que problematiza, conscientiza e transforma a realidade social. A conscientização não pode ser entendida como “um exercício individual, abstrato ou psicologizante”, mas sim em sua “dimensão concreta e coletiva”.

Isso significa que a aproximação com as famílias dos estudantes da EMQASSM deve acontecer por meio de encontros que utilizem metodologias participativas, as quais considerem a palavra, a escuta, a criatividade e a interação entre todas as pessoas presentes. O diálogo requer o “exercício da humildade, no reconhecer-se como aprendiz e nunca como o ‘dono(a) da verdade’”. A ignorância não está só nos outros, temos que reconhecer a contribuição dos outros, não somos autossuficientes” (Schnorr, 2010, p. 90).

Quanto ao diálogo entre educação popular e educação escolar quilombola, o professor Megê em seu discurso realiza uma reflexão crítica sobre a tensão entre o saber popular e o saber científico no meio acadêmico. Para ele,

*se pensarmos a etimologia da palavra ‘popular’ em si, já nos chama atenção, pois, **para as instituições acadêmicas, tudo que está fora do ambiente escolar é popular**, e nós sabemos que o pensamento precisa ser diferente. Pois, **educação popular junto a educação quilombola quebra esse estigma acadêmico de uma educação quadrada e moldurada**. Mas, é preciso um trabalho forte na comunidade para que essa aliança possa ter amplo sucesso (Megê, ibidem, grifo nosso).*

No âmbito acadêmico, é recorrente o enaltecimento do saber científico em detrimento do saber popular, perpetuando relações de poder no campo epistêmico. No entanto, na

perspectiva da educação popular, conforme a concepção de Paulo Freire (2009), “não há saber mais ou menos, há saberes diferentes”. Essa abordagem nos instiga, enquanto educadores, a refletir criticamente sobre nossa postura diante dos saberes originados das experiências e das relações socioculturais dos educandos, como ocorre, por exemplo, na educação quilombola, que valoriza e respeita as especificidades culturais e históricas dessas comunidades.

No item seguinte, analisamos outro enunciado que emergiu no discurso dos professores, igualmente relevante para refletir e construir um currículo na perspectiva da educação afrocentrada e da mudança social, como assevera Fairclough (2016): a cultura popular como elemento imprescindível nessa abordagem.

5.1.2 Jackson do Pandeiro: *“Não se trata de negar outras culturas, mas de ter um olhar para a cultura local e fortalecê-la”*

Após a análise do questionário aberto, respondido pelo professor de arte Jackson do Pandeiro, identificamos que o termo “cultura popular” se destacou como o mais frequente em seu discurso. Diante disso, entramos em contato novamente de modo informal com o professor, a fim de compreendermos a sua perspectiva sobre o assunto, então lhe indagamos: *“Professor, como o senhor percebe sua relação pessoal e profissional com a cultura popular? O que ela representa para o senhor enquanto ser no mundo?”*. Em resposta, o professor apresentou o discurso que segue, marcado por uma forte carga de memória afetiva e um sentido de pertencimento cultural, como podemos observar no excerto abaixo.

Quando criança eu assistia aos desfiles das tribos indígenas do carnaval na rua ao lado da minha casa. Passei anos sem ver, mas a partir de 2007 quando vi a apresentação de uma tribo, a lembrança veio bem forte. Passei a filmar o carnaval tradição de João Pessoa todos os anos a partir de 2008. Conheci os grupos, criei laços. Também passei a dar atenção aos cocos e cirandas e aos índios nativos Potiguaras da Baía da Traição. Esses grupos são fonte de muito conhecimento: música, dança, história, poesia, artes visuais, encenações.... e tudo isso deveria ser transformado em conteúdo para sala de aula (Jackson do Pandeiro, professor de Arte, questionário respondido em 16/09/2024, grifo nosso).

O engajamento do professor Jackson do Pandeiro no campo da cultura popular teve início na infância, o que repercutiu até hoje em sua vida adulta e profissional. Quer dizer, ele reconhece e valoriza os saberes populares afro-indígenas, logo defende a transformação desses saberes em conteúdos voltados para a sala de aula. Esse fato só reforça a importância da educação infantil para a construção de uma sociedade brasileira antirracista.

Segundo Trindade (2005), no contexto escolar, a construção das identidades e das visões de mundo dos estudantes ocorre principalmente durante a educação infantil, o que pode contribuir para o combate ao racismo na escola. Ademais, a educação infantil proporciona espaços privilegiados de vivências, onde as crianças são capazes de compreender os valores civilizatórios afro-brasileiros, a exemplo da circularidade, oralidade, musicalidade, ludicidade, ancestralidade, que podem se expandir para além dos muros da escola.

O conceito de cultura popular não se restringe à ideia de “como o povo entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende nas suas relações com o seu mundo” (Freire, 1989, p. 42). Cultura popular na concepção de Paulo Freire não é sinônimo simplesmente de “tradições do povo” e de folclore, pois ela é uma categoria ideológica e política, cujo papel social é fortalecer a consciência de classe e assim mobilizar as organizações populares para a transformação social em prol das camadas populares, reforça Brandão (2002).

Na mesma linha de pensamento, o professor Jackson do Pandeiro em seu discurso defende que *“a cultura popular é um meio para elevar a autoestima de um povo, de uma comunidade, cidade, estado ou país. Vem da base, fortalece a identidade de um povo”* (Ibidem, grifo nosso). Além disso, a cultura popular simboliza a resistência cultural do povo negro, “que faz com que possamos falar hoje das religiões afro-brasileiras, da música negra ou da cultura negra simplesmente” (Munanga, 1990, p. 112). No contexto da escola e da comunidade quilombola de Paratibe, essa resistência cultural negra é expressa em suas apresentações culturais de coco de roda, ciranda, capoeira, maculelê, conforme podemos verificar nas Figuras 16, 17 e 18.

Figura 16 - Apresentação do grupo de dança “As Afrodescendentes” no Dia da Consciência Negra da EMQASSM, interpretando a música “Canto das Três Raças”



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 17 - Apresentação de Maculelê do grupo de dança “As Afrodescendentes” no Dia da Consciência Negra da EMQASSM



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 18 - Apresentação de Coco de Roda do grupo de dança “As Afrodescendentes” no Dia da Consciência Negra da EMQASSM



Fonte: Arquivo da autora (2023).

No questionário intitulado “*Identificação dos Docentes*”, respondido em 16 de maio de 2024, Jackson do Pandeiro identificou-se como homem branco, de 48 anos, residente em

área urbana, com título de mestre em Educação Musical e mais de 10 anos de experiência docente. Na EMQASSM, atua como professor efetivo de Arte há entre 7 e 10 anos. No entanto, encontra-se atualmente em regime de readaptação funcional devido a problemas de saúde associados à indisciplina, ao desinteresse e ao elevado número de estudantes em sala de aula.

Como refletir sobre a presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros da circularidade, da oralidade e da ludicidade em sala de aula sem antes ter um olhar sensível para aquele docente que se sente desvalorizado e desmotivado em sua profissão? O termo “readaptado” me trouxe à mente as categorias *freirianas* da vocação do “ser mais”, da amorosidade e da humanização no processo educativo. “Não acredito que, sem uma espécie de ‘amor armado’, como diria o poeta Thiago de Mello, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários” e nas condições de trabalho deploráveis, a exemplo da superlotação em salas de aula (Freire, 1997, p. 38).

No livro **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**, Paulo Freire (2000) deixa bem claro a sua aversão à licenciocidade - a liberdade sem limites, em que o educando faz o que quer - e ao autoritarismo - a tirania, em que o educando jamais pode exercer a sua liberdade. É fundamental a tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade, para que os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo se humanizem e aprendam sobre o respeito às diferenças, a firmeza do caráter e a democracia.

Na pergunta relativa ao seu fazer didático-pedagógico na EMQASSM, o professor Jackson do Pandeiro afirmou que estava “*readaptado, fora de sala de aula. No entanto, continuo desenvolvendo atividades relacionadas à cultura popular nordestina, que tem muitos aspectos quilombolas, como a ciranda e o coco*” (Jackson do Pandeiro, professor de Arte, questionário respondido em 23/07/2024, grifo nosso).

Durante as observações participantes, presenciamos uma atividade interdisciplinar do professor Jackson do Pandeiro com mais duas docentes, uma polivalente e outra de arte, que reuniu cerca de 20 estudantes no espaço do refeitório da EMQASSM. A história, o ritmo, o canto e a dança da ciranda foram vivenciadas pelos docentes e estudantes nessa atividade pedagógica. Alguns educandos aprenderam a tocar os instrumentos da ciranda (zabumba, agogô, ganzá, caixa de guerra), porém todos dançaram ciranda, trazendo os valores civilizatórios afro-brasileiros (circularidade, musicalidade, oralidade e ancestralidade) para dentro da escola.

Conforme o discurso do professor Jackson do Pandeiro, a efetivação de um dado currículo quilombola depende da incorporação de “*práticas pedagógicas que vão além das aulas convencionais. Criar, testar, trazer práticas pedagógicas lúdicas que envolvam circularidade, musicalidade, arte em geral, saberes e práticas da comunidade etc.*” (Ibidem, grifo nosso). No contexto de uma escola quilombola, a contação de história enquanto arte-educação é um importante recurso didático, pois faz parte da ontogênese humana. A criança cresce embalada pela voz doce e suave de sua mãe, que conta as histórias repassadas de geração em geração.

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). [...] A narração é um antiquíssimo costume popular que podemos resgatar da noite dos séculos, mas nunca tecnicizá-la com elementos estranhos a ela (Abramovich, 1997, p. 23).

Além disso, nas culturas africanas, as histórias orais são meios de transmissão e de valorização das origens e dos conhecimentos ancestrais de uma coletividade, logo possibilitam aos ouvintes uma identificação social. Na tradição africana, os Griôs são os detentores da arte de contar histórias, que no Brasil foram ressignificados e personificados por meio dos mestres da cultura popular.

O professor Jackson do Pandeiro em seu discurso assume que ainda precisa aprender muito sobre educação escolar quilombola, porém para Paulo Freire essa é a raiz da educação, ou seja, a categoria *freiriana* do inacabamento ou da inconclusão humana. No livro **Educação e Mudança**, Freire (2008, p. 27) traz essa reflexão

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não há educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou eu? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca.

Quando o professor Jackson do Pandeiro se reconhece enquanto ser inconcluso no campo da educação escolar quilombola, é importante porque, não sendo um docente oriundo de comunidade quilombola, supõe que ele esteja sempre em busca de recriar e de renovar as suas práticas pedagógicas, para que contribua com a chegada dos saberes e dos fazeres quilombolas até a escola de Paratibe.

No discurso sobre o diálogo entre educação popular e educação escolar quilombola, o professor Jackson do Pandeiro afirma que a educação escolar quilombola por si só já é uma

educação popular, pois “*os saberes e práticas quilombolas são populares: comidas, festas, danças, conhecimento de plantas medicinais, história etc.*” (Jackson do Pandeiro, professor de Arte, questionário respondido em 23/07/2024, grifo nosso). Nesse trecho, percebe-se a visão equivocada que ele tem sobre educação popular, pois a limita às questões folclóricas.

Além disso, há uma diferença entre educação quilombola e educação escolar quilombola. A primeira se refere ao compartilhamento de saberes e práticas entre os membros das comunidades quilombolas, que ensina o modo ser quilombola, enquanto a segunda é uma modalidade de ensino desenvolvida em escolas localizadas em territórios quilombolas ou que atendem estudantes quilombolas. Somando a isso, nesta pesquisa, defendemos a educação popular na concepção de Paulo Freire, logo não se resume conceitualmente à educação do/para o povo, mas sim uma educação que problematiza a realidade concreta, a partir do diálogo, da criticidade e da práxis, a fim da conscientização, da humanização, da emancipação e da transformação social.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar e narrar, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes à maneira da educação ‘bancária’, mas um ‘ato cognoscente’. [...] Educação problematizadora consiste de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade (Freire, 2005, p. 78).

Diante o exposto, o professor Jackson do Pandeiro revela uma compreensão de educação popular que não coaduna com aquela que defendemos com Freire, numa perspectiva libertadora e transformadora da realidade de vidas dos excluídos. A educação popular não se encontra circunscrita às festividades folclóricas, mas pode encontrar nelas os espaços que oportunizem aos sujeitos envolvidos a melhor observar e analisar sua realidade de vida, a partir da cultura popular como elemento de afirmação identitária.

Com relação à formação continuada ofertada pela SEDEC-JP, o professor Jackson do Pandeiro em seu discurso faz uma crítica ao afirmar que “*atualmente a formação geral oferecida pela SEDEC não contempla os aspectos específicos da escola. Entretanto, a própria escola tem realizado momentos de ‘formação quilombola’ durante o planejamento pedagógico mensal*” (Jackson do Pandeiro, professor de Arte, questionário respondido em 23/07/2024).

Segundo a diretora pedagógica da EMQASSM (2025), o curso de formação continuada na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais e da Educação Escolar Quilombola não foi realizado totalmente de forma autônoma, pois recebeu o apoio da SEDEC-JP. Os encontros ocorreram mensalmente no período de março a dezembro de 2024 e

no horário das 10 às 12 horas. Além disso, participaram como mediadores professores universitários, pesquisadores, professores da própria escola e uma liderança política da comunidade quilombola de Paratibe (Ana), que debateram sobre orientações e delimitações para uma educação antirracista e escolar quilombola. No Quadro 11, abaixo, disponibilizamos o cronograma do curso de formação continuada voltado aos docentes da EMQASSM no ano de 2024.

Quadro 13 - Cronograma do Curso de Formação Continuada Étnico-Racial e Quilombola na EMQASSM em 2024

Mês/2024	Data Conteúdo programático/Bibliografia Responsável	Responsável
Março	Educação Escolar Quilombola na Paraíba FERREIRA CHAGAS, W. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE PROFESSORES/AS. Mneme - Revista de Humanidades, [S. l.], v. 24, n. 47, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/21715 . Acesso em: 19 fev. 2024.	Waldeci Ferreira Chagas (DH/NEABI/UE PB)
Abril	O processo histórico da comunidade quilombola de Paratibe GONÇALVES, Maria Ronizia P. Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território Quilombola de Paratibe. INCRA, João Pessoa 2010.pdf	Joseane Pereira da Silva Santos (Líder quilombola)
Maio	Orientações para implementação da Lei 10.639/03 no município de João Pessoa Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf .	Lucian Souza da Silva (SEDEC/JP)
Junho	Educação Escolar Quilombola e Educação Antirracista SILVA, A. R. da; FERREIRA, A. P. R. de S. Gestão participativa em escolas quilombolas: O protagonismo da comunidade quilombola de Conde -PB (Gurugi e Ipiranga) na descolonização das práticas de gestão escolar. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 11, n. esp.1, p. e021012, 2021. DOI: 10.30612/eduf.v11iesp.1.16498. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/16498 . Acesso em: 19 fev. 2024.	Ana Paula Romão de Souza Ferreira (CE/UFPB)
Julho	Escravidão e lutas por liberdade na Paraíba GUIMARÃES, Matheus Silveira. Diáspora africana na Paraíba do Norte: trabalho, tráfico e sociabilidade na primeira metade do século XIX. 2015. 312 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.	Matheus Guimarães (SEDEC)
Agosto	Direitos territoriais e culturais das comunidades quilombolas NASCIMENTO, Pablo Honorato. Direitos territoriais e culturais das comunidades quilombolas o caso de Paratibe frente à expansão urbana de João Pessoa Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B_jlZF002awzVVVwUFpsTk56NEE/edit .	Pablo Honorato Nascimento (Advogado)

Setembro	Religiosidades afro-brasileiras LIMA, Vamir. CULTOS AFRO-BRASILEIROS NA PARAÍBA: memória em construção.	Wallace Gomes Ferreira de Souza (UFCG)
Outubro	A Lei 11.645/08 e a Cultura Indígena no cotidiano escolar SILVA, E. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. Mneme - Revista de Humanidades, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 21–37, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485 . Acesso em: 22 abr. 2022.	Grupo de Pesquisa Abaíara – Estudos indígenas da Paraíba/UFPB
Novembro	Vivências da Escola Municipal Quilombola	Plínio Rogenes de França Dias (Escola Quilombola)
Dezembro	Momento avaliativo da formação	Equipe da Escola

Fonte: Elaborado pela autora em janeiro de 2025. Informações obtidas através da ementa elaborada pela SEDEC-JP, que foi disponibilizada pela diretora pedagógica da EMQASSM.

A partir do cronograma acima, constata-se que a participação da comunidade quilombola e de suas lideranças na EMQASSM é ainda reduzida, pois costuma se resumir à liderança quilombola Joseane Pereira da Silva Santos (Ana). No entanto, no quilombo de Paratibe, existem outras lideranças políticas e culturais, que também poderiam contribuir com a socialização de saberes e de fazeres oriundos da ancestralidade negra nesse curso de formação continuada. No dia 17 de dezembro de 2024, conversamos informalmente com o professor Dr. Waldeci Ferreira Chagas, onde ele afirmou que em todas as suas participações nas formações continuadas da EMQASSM sempre defendeu a importância da presença dos saberes da comunidade, representados pelos griôs, mestres e lideranças políticas, no currículo escolar quilombola de Paratibe. Em seu discurso, o professor Waldeci Chagas também enfatizava a relevância dos quilombolas de Paratibe serem convidados para discutir o que a escola deveria ensinar aos seus filhos(as), porém segundo ele os docentes “*faziam caras e bocas quando eu colocava essa questão*”. A expressão facial “caras e bocas” nos faz supor que os docentes da EMQASSM não concordam com essa interação entre escola-comunidade quilombola de Paratibe.

Essa suposição é confirmada em um dos encontros do curso de formação continuada étnico-racial e quilombola ofertado na EMQASSM. No dia 6 de abril de 2024, houve a participação da líder comunitária do quilombo de Paratibe, Joseane Pereira da Silva Santos (Ana), a qual fez uma fala brilhante sobre os aspectos histórico, político, socioeconômico e demográfico da comunidade negra de Paratibe. Contudo, durante a observação participante, constatamos que a presença de Ana não foi aproveitada pela equipe docente, pois poucas

perguntas foram feitas para ela. Além disso, durante a apresentação de Ana, a diretora teve que pedir silêncio aos docentes presentes devido às conversas paralelas entre eles.

No intervalo, informalmente, comentamos o fato com uma das professoras de Arte sobre o desrespeito que sentimos à fala de Ana, então ela concordou e complementou: “*no encontro anterior com o professor Waldeci Chagas, todos ficaram em silêncio e prestaram atenção*”. O corpo docente da EMQASSM é constituído por graduados, mestres e doutores, logo alguns dos professores ainda presos às vaidades acadêmicas podem compreender que existe uma hierarquia entre o saber popular de Ana e o saber científico do professor universitário, Waldeci Chagas. O cenário discursivo presenciado na formação nos possibilita concordar com Arroyo (2010, p. 258) ao afirmar que

O povo tem projeto de futuro para si, para seus filhos. É preciso dialogar com ele, descobrir seus sonhos. Ele tem memória. [...] Memória da realidade opressora marcada na pele. Memória, também, das resistências e das conquistas. Essa é uma pedagogia para um Projeto Popular praticada por Paulo Freire e pela Educação Popular (Arroyo, 2010, p.258).

Nesse sentido, conforme estabelecem as DCNEEQ (2012), o currículo e o projeto político-pedagógico de uma escola quilombola devem refletir e dialogar com a realidade da comunidade local, como é o caso da comunidade negra de Paratibe. Nessa perspectiva, a liderança comunitária de Ana emerge como um elo essencial entre a escola e a comunidade, favorecendo essa interlocução. Assim, a potencialidade contra-hegemônica e transformadora da escola quilombola reside na articulação entre os saberes ancestrais e o conhecimento científico promovido no espaço escolar. Em outras palavras, trata-se de superar práticas sociais escolares historicamente marcadas pelo silenciamento das epistemologias negras, impostas por elites dominantes, e avançar rumo ao reconhecimento e diálogo com outras formas de saber, especialmente aquelas oriundas da ancestralidade quilombola de Paratibe e de suas vivências cotidianas.

O professor Jackson do Pandeiro em seu discurso trouxe como sugestões para a melhoria da formação ofertada pela SEDEC-JP: 1) uma formação continuada condizente com a realidade específica da escola e da comunidade quilombola de Paratibe; 2) durante a formação continuada, inserir conteúdos étnico-raciais nas diversas disciplinas (Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte, Biologia, Matemática, Física, Língua Estrangeira, Educação Física); e 3) “*aproveitar os momentos de formação continuada para a produção de materiais didáticos sobre o tema, **principalmente contemplando a cultura popular local***” (Jackson do Pandeiro, professor de Arte, questionário respondido em 23/07/2024, grifo nosso).

A partir desse discurso do professor Jackson do Pandeiro, é possível constatar uma discrepância na abordagem dos conteúdos étnico-raciais em algumas disciplinas e dos saberes populares durante a formação continuada voltada à escola quilombola de Paratibe ofertada pela própria SEDEC-JP. Um dos motivos pode ser a ausência de leis³⁰ que atendam as especificidades de uma educação escolar quilombola na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. No âmbito municipal, a aprovação de uma legislação voltada para a educação escolar quilombola geraria políticas públicas educacionais quilombolas, cujos recursos públicos seriam utilizados na produção de materiais pedagógicos específicos e na formação continuada adequada para os docentes. Além disso, a legislação orientaria a implementação de uma educação escolar quilombola em Paratibe.

Atualmente, a SEDEC-JP utiliza como base legislativa a Resolução nº 3/2022 do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa-PB, que traz as orientações para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola quilombola de Paratibe, uma das recomendações é “assegurar um trabalho sistemático, que **dialogue com a temática étnico-racial**, nos componentes de **Língua Portuguesa e História**, em razão da **ampliação de carga horária** conforme concebe a Resolução nº 3/2007 do Conselho Municipal de Educação” (João Pessoa, 2022, grifo nosso). Contudo, as DCNEEQ (2012) não priorizam disciplinas específicas, mas sim sugerem que os conteúdos das diversas disciplinas sejam trabalhados sob uma perspectiva interdisciplinar, de modo que articulem os conhecimentos escolares com os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas.

Quanto à relação escola-comunidade quilombola de Paratibe, o professor Jackson do Pandeiro em seu discurso percebe um avanço, pois “***aos poucos, a comunidade quilombola tem ocupado espaços na escola, como funcionários de serviços gerais, professoras polivalentes e como já disse, a líder – Ana – participando ativamente da formação continuada e reuniões em geral da escola***”. Agora, “*é necessário que haja ‘vontade política’ da SEDEC, para que isso melhore cada vez mais*” (Jackson do Pandeiro, *ibidem*, grifo nosso).

Nesse discurso, o professor Jackson do Pandeiro traz a categoria *freiriana* da politicidade. Paulo Freire não considerava a politicidade da educação como partidarismo, mas sim defendia a ideia de que não há neutralidade na educação. No prefácio do livro **Educação e Mudança**, Gadotti (2008, p. 14) enfatiza que, depois de Paulo Freire, ninguém pode ignorar

³⁰ Vale salientar que existe o dispositivo legal “Orientações para implementação da Lei nº 10.639/03 no município de João Pessoa”, porém ainda não existe um voltado para a implementação da educação escolar quilombola na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (PB).

que “a educação é sempre um ato político”. A negligência da gestão da SEDEC-JP frente à educação escolar quilombola em Paratibe assume um compromisso “consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem” (Freire, 2008, p. 19). Certamente, esse compromisso social não está a favor das camadas populares, a exemplo da comunidade negra de Paratibe.

O professor Jackson do Pandeiro em seu discurso afirma que ***“romper padrões de comportamento e preconceitos continua sendo um desafio, principalmente entre os estudantes mais velhos que estão acostumados ao que foi estabelecido ao longo dos anos”*** (Jackson do Pandeiro, professor de Arte, questionário respondido em 23/07/2024, grifo nosso). A discriminação e o preconceito racial são problemas ainda desafiante para os docentes no contexto da EMQASSM. Os educandos mais velhos são o principal obstáculo, porque passaram mais tempo sob o jugo de uma educação bancária (autoritária e passiva) e de um racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

Conforme Valente (1998), o preconceito racial consiste em uma ideia preconcebida sobre a inferioridade de uma raça em relação a outra, isenta de razão refletida, enquanto a discriminação racial é a expressão de um comportamento, uma atitude ou uma ação que trata de forma diferente uma pessoa por sua cor de pele. A partir de um modelo educacional que priorize a problematização, a pesquisa e a vivência da realidade escolar, Lopes (2005) propõe que professor e estudantes se organizem

em comunidades de aprendizagem, onde cada um chegue com seus saberes e juntos vão construir novos conhecimentos num processo de trocas constantes, desmistificando situações de racismo, preconceito e discriminação arraigados nos grupos sociais e nas pessoas individualmente (Lopes, 2005, p.189).

Ao longo de 10 anos de atuação do professor Jackson do Pandeiro na EMQASSM, pode identificar uma mudança social não apenas nos estudantes, mas também em toda a equipe pedagógica, pois hoje existem *“meninas com orgulho de sua cor, religião e penteados; professores buscando qualificação e desenvolvendo atividades inovadoras”* na escola quilombola de Paratibe. Segundo Biko (1990, p. 41), “o primeiro passo é fazer com que o negro encontre a si mesmo, insuflar novamente a vida em sua casca vazia, infundir nele o orgulho e a dignidade”. Portanto, a participação de todos na promoção do amor a si e ao próximo é fundamental para a luta contra o racismo na escola.

No item seguinte, a educadora Dandara vai ressaltar em seu discurso sobre a importância da inclusão da diversidade no espaço escolar quilombola em Paratibe.

5.1.3 Dandara: *“é importante vivermos as diversidades, não podemos trabalhar excluindo”*

Durante a análise do questionário da professora de educação física Dandara, constatamos que ela enfatizou ao longo de seu discurso dois enunciados: **respeito** e **diversidade**. No discurso referente à efetivação da educação escolar quilombola em Paratibe, é notável que ela defende um currículo escolar na perspectiva da diversidade, logo apoia a chamada educação inclusiva, que é

[...] a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Quer dizer, se estende à negros, brancos, gêneros diferentes, povos indígenas, homossexuais, heterossexuais, quilombolas, surdos, ouvintes, pessoas com deficiência e toda a diferença constitutiva do espaço escolar (Carvalho, 2004, *apud* Uhlmann, 2020, p. 8).

Esse posicionamento é confirmado quando a professora Dandara (questionário respondido em 17/07/2024, grifo nosso) afirma que: *“o currículo quilombola é importante sim, mas é **importante vivermos as diversidades, não podemos trabalhar excluindo**”*. No primeiro momento, cogitamos uma possível exclusão de estudantes não negros dentro da escola quilombola de Paratibe. Diante disso, entramos em contato novamente com ela de modo informal para sanar essa dúvida e ela (questionário respondido em 30/09/2024) nos respondeu: *“não, quando falo essa palavra [diversidades] inclui todos...diversidade/mistura, independente de cor, o respeito tem que existir”*. Em suma, a professora Dandara defende a concepção da educação inclusiva que possui um viés neoliberal.

Em 1990, uma forte mobilização e articulação empresarial promoveu o lema “Educação para Todos” em prol de uma reforma da educação pública na América Latina e no Caribe por meio de uma Conferência Mundial sediada na Tailândia. No Brasil, a própria Constituição de 1988 reconheceu a educação como “um direito de todos e um dever do Estado e da família”. A inclusão do termo “todos” não garantiu a vivência dos direitos humanos no cotidiano escolar, pois essa educação pública dita “para todos” não incluía a história e a cultura africana e indígena no currículo escolar. Em face dessa realidade, após as reivindicações do movimento negro, surgem a partir de 2003 as diversas legislações que tratam da educação para as relações étnico-raciais, educação indígena e quilombola. Entre elas, podemos citar

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm **atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na**

educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que **a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã.** Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (Gomes, 2008, p. 96, grifo nosso).

No diálogo entre educação popular e educação escolar quilombola, a professora Dandara (*Ibidem*, grifo nosso) entende que é preciso “*priorizar o **RESPEITO**³¹, [...] Quando falo no respeito, não é sobre mudar o espaço pra ser só de negro e branco e demais cores e etnias, por isso falo na diversidade e respeito, temos que aprender que o mesmo cabe todos sem diferença*”.

A proposta do currículo quilombola não é a exclusão da diversidade no contexto escolar de Paratibe, mas sim fazer com que os estudantes quilombolas sejam respeitados no ambiente escolar e os não quilombolas aprendam “a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios” (Brasil, 2012, p. 26). O discurso da professora Dandara ao defender que em um mesmo espaço devem caber todos sem distinção é bonito, porém a realidade é que o racismo enquanto prática diária e difusa atinge de modo direto os estudantes negros e quilombolas, por isso a importância de uma educação escolar quilombola. No discurso referente à relação escola-comunidade, a professora Dandara apresentou a seguinte mudança no contexto da EMQASSM:

Para te dizer, na época, que entrei na escola, nossos próprios alunos não se aceitavam, não falavam onde moravam, entende? Quando tinham esses papos, conversas informais sobre esses conteúdos (sobre o negro mesmo, de direitos, que também pertenciam a sociedade, que eram gente da gente), eles se fechavam, não participavam nessas conversas em sala... mas isso 13 anos quase, depois fomos conseguindo enquanto escola, trabalhar com eles, insistindo, sabe? Conseguimos que eles saíssem de onde se encontravam, e foram se soltando mais, vivenciando, participando das aulas, soltando os cabelos, se pintando e hoje protagonizando nas vivências...mostrando a sua cara. De certo que tinham vários problemas como o bullying, falta de respeito pela cor, a fala...mais hoje tudo tá muito mais colorido e lindo... Diante disso, trabalhos e práticas utilizando do espaço físico da comunidade. Apresentação de danças e outras, trazendo os alunos pertencentes a comunidade inseri-los nesses projetos (Dandara, professora de Educação Física, questionário respondido em 17/07/2024, grifo nosso).

³¹ A palavra “respeito” foi grafada em caixa alta e sublinhada, o que de acordo com a linguagem da internet corresponde a um grito no sentido de grosseria, porém, a intenção da professora Dandara em seu discurso foi chamar a atenção do leitor.

Os trechos “não se aceitavam”, “não falavam onde moravam”, “se fechavam”, “não participavam” revelam a opressão que negros e negras quilombolas de Paratibe herdaram em suas práticas sociais, assumindo de modo ingênuo o discurso do opressor e as consequências cruéis do racismo. O racismo é uma realidade tão opressora, que os docentes da EMQASSM vêm “insistindo” em combatê-lo ao longo de “13 anos quase”. Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como negro “nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo” (Gomes, 2008, p. 82).

A professora Dandara em seu discurso ao utilizar o termo “falta de respeito pela cor” busca suavizar, amenizar e minimizar o peso do sentido denotativo da palavra “racismo”, através de uma figura de linguagem chamada de eufemismo. Talvez, ela não tenha utilizado a palavra “racismo” de modo explícito por saber que é um crime inafiançável e imprescritível, conforme a Constituição brasileira de 1988, porém a ocultação da existência e da produção do racismo nas relações interpessoais acaba por dificultar o seu combate e a sua superação no contexto escolar. O encobrimento do racismo na escola contribui para a perpetuação dos tratamentos desiguais, o que impede a efetivação de oportunidades igualitárias a todos os estudantes.

Ainda na relação escola-comunidade, a professora Dandara (*Ibidem*, grifo nosso) em seu discurso apresenta os seguintes desafios: 1) “*A comunidade se apresentar mais como comunidade, melhorar nas redes sociais, mídias e **evoluir***”; e 2) “*Uma comunidade deve **estar inserida** em vários meios e **dentro da sociedade**. Não pode ser um só, e sozinhos não chegamos a lugar algum*”. Apesar de ser docente há mais de 10 anos na EMQASSM, a professora Dandara demonstrou um desconhecimento sobre o conceito de “quilombo”. Este termo, conforme O’Dwyer (2002, p. 17), “[...] não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal, ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea”. Não é porque uma comunidade quilombola preserva as suas especificidades históricas, sociais, políticas e econômicas que está isolada da sociedade em geral.

Ademais, consideramos o discurso da professora Dandara muito forte ao propor que a comunidade quilombola de Paratibe “evolua” nas redes sociais. Primeiro, é preciso considerar que a comunidade quilombola de Paratibe é composta por famílias de baixa renda, logo é normal que o investimento de um recurso financeiro para o acesso à *internet* não seja prioridade. Segundo, os usos, os costumes, a dinâmica, em si, de uma comunidade

quilombola é diferente da nossa, mas isso não significa que não seja “evoluída”. Durante nossas visitas à comunidade quilombola de Paratibe, observamos que é comum os moradores ainda se reunirem em frente de suas casas para conversarem, como uma grande família, enquanto as crianças brincam ao redor. Portanto, existe certamente uma redução do tempo de tela em Paratibe.

Além disso, o grupo de mulheres da comunidade quilombola de Paratibe possui a conta “Dandaras do Quilombo” no *instagram*, onde divulgam o seu trabalho de confecção de canecas, agendas, cadernos e camisetas personalizadas. Diante disso, a solução seria a professora Dandara se aproximar e conhecer melhor a comunidade quilombola de Paratibe, para que ela possa desconstruir a sua visão evolucionista sobre a história e as culturas e assim desmistifique a ideia de que os povos tradicionais, a exemplo dos indígenas e dos quilombolas, são detentores de culturas em estágios inferiores, que precisam se integrar e assimilar à cultura global.

No discurso sobre a formação continuada ofertada pela SEDEC-JP, a professora Dandara acredita que

colabora em como crescer o entendimento, o aprendizado, em como os profissionais podem vivenciar em suas aulas os conteúdos abordados. A participação dos nossos docentes leva mais aprendizados para os nossos alunos em sala. Além disso, a nossa formação é de grande importância, pois diante de tantas coisas, momentos e formações vivenciadas na escola x comunidade temos **docentes que nos representam em formações** (Dandara, professora de Educação Física, questionário respondido em 17/07/2024, grifo nosso).

A partir dessa fala, evidencia-se que a formação continuada quilombola não é imposta “de cima para baixo” pela SEDEC-JP, mas é desenvolvida através do protagonismo dos docentes da EMQASSM. A categoria *freiriana* do protagonismo é fundamental para a construção de uma educação participativa, reflexiva, crítica e democrática, o que contribui para a efetivação de uma educação escolar quilombola. No livro **Educação e Mudança**, Freire (2008, p. 30) defende a educação como um processo de politização do pensamento, logo “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

A professora Dandara, em seu discurso, ainda sugere que a formação continuada da Sedec-JP traga “*mais práticas. Teoria sim, prática também sim*”. A este respeito, no livro **Pedagogia do Oprimido**, Freire (2009, p. 146) afirma que não há educação com verbalismo nem tampouco com ativismos, mas sim com a práxis, “a teoria do fazer, não estamos

propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente”. Portanto, a teoria sobre as relações étnico-raciais na escola que os docentes recebem durante a formação continuada da SEDEC-JP serve para que eles reflitam sobre as suas próprias práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes da EMQASSM.

se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. [...] A não ser assim, a ação é puro ativismo. Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias - quebra-cabeça intelectual - que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada (Freire, 2009, p. 60).

Quanto ao seu fazer didático-pedagógico na EMQASSM, a professora Dandara (questionário respondido em 17/07/2024) afirma, em seu discurso, que aborda os temas da educação escolar quilombola com seus educandos através de “conversas informais, apresentações de vídeos e até mesmo participação de nossos docentes a convite para se trabalhar interdisciplinar, para uma melhor facilitação em passar o conteúdo em sala e como trabalhar”. Nota-se que a professora Dandara é adepta de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, pois incentiva o diálogo, a participação, a interdisciplinaridade e o protagonismo dos estudantes na sala de aula, que é adequada à realidade sociocultural da comunidade quilombola de Paratibe.

No próximo item, analisamos um dado discurso pelo qual, se constata que a maioria dos professores da escola quilombola em questão, não são quilombolas e, muito menos, conhecem a educação escolar quilombola.

5.1.4 Carolina Maria de Jesus: “a maior parte dos professores não são quilombolas e nem conhecem a educação escolar quilombola”

A professora Carolina Maria de Jesus (questionário respondido em 16/07/2024, grifo nosso) se afirmou enquanto mulher branca com 46 anos, residente em área urbana, mestrado em Serviço Social na linha de Política Pública Agrária, docente há mais de 10 anos, porém, na EMQASSM trabalha como professora de Geografia na condição de efetiva entre 7 a 10 anos. Além disso, ela em seu discurso definiu educação escolar quilombola como “*uma educação voltada para o estudo histórico de luta e resistência da população afrodescendente após a libertação da escravidão aos dias atuais*”.

A luta e a resistência do povo negro tiveram início desde quando os negros escravizados pisaram pela primeira vez em solo brasileiro, portanto não ocorre só “após a libertação da escravidão” em 1888 com a Lei Áurea, sancionada pela princesa portuguesa Isabel. O enaltecimento dos “heróis brancos” apenas reforça a visão eurocêntrica no campo educacional.

[...] se havia escravização, havia resistência, havia reação; os capitães-do-mato não surgiram da imobilidade: foram reações do outro campo, do campo da opressão. Todavia, da ancestral história da resistência, acionamos o campo também da emancipação que, perseverantemente, as comunidades negras continuam a almejar. Esta é a grande reação a ser despertada no campo da educação: produzir uma formação humana na qual não caibam estereótipos, discriminação e preconceitos que elegem e determinam os que estão ‘dentro’ e os que estão ‘fora’ (Nunes, 2006, p. 144).

Em relação ao seu fazer didático-pedagógico na EMQASSM, a professora Carolina Maria de Jesus (*Ibidem*, grifo nosso) em seu discurso afirma que tenta “*trabalhar os conteúdos de geografia sempre trazendo para o cotidiano dos alunos e da comunidade. Mostrando a importância da população negra pra o Brasil*”. Conforme as DNCEEQ (2012), o projeto político pedagógico deve considerar os processos educativos cotidianos vivenciados pelas comunidades quilombolas articulados com os conhecimentos produzidos pela escola e pela sociedade mais ampla, para que gere desenvolvimento sustentável, geração de renda e preservação da cultura dentro de uma perspectiva do etnodesenvolvimento.

Sabe-se que as comunidades quilombolas também são afetadas pelas lógicas da modernidade, portanto é impossível que não recebam alguma influência do mercado de consumo, porém saber questionar essa tal “modernidade” fabricada e vendida é papel de uma educação escolar quilombola. Na disciplina de Geografia sob uma perspectiva afrocentrada, a aula sobre o tema “recursos naturais e impactos socioambientais” pode trazer a seguinte reflexão: “Como o território quilombola, o chão vivido, que não pressupõe cercas nem fronteiras, mas que demarca o grupo e a coletividade, pode disseminar um olhar menos violento e predatório para a relação estabelecida entre o ser humano e o ambiente?” (Assman; Sung, 2003, p.94). A valorização e a utilização do conhecimento e da tradição quilombola de Paratibe para a solução de problemas faz parte de um dos princípios básicos do etnodesenvolvimento.

Em uma de nossas observações participantes, presenciamos a aula da professora Carolina Maria de Jesus sobre o tema “população brasileira - os afrodescendentes” para os estudantes através da exibição do filme “Besouro”. Segundo ela (questionário respondido em 03/10/2024), o objetivo da aula era mostrar aos educandos “*a vida da população pós-*

escravidão. E como a população negra ainda era afetada pelo resquício do período escravocrata”. Conforme o Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes (2013), o povo negro até hoje sofre com o racismo estrutural no Brasil.

Os afro-brasileiros constituem mais da metade da população brasileira, no entanto, são sub-representados e invisíveis na maioria das estruturas de poder, nos meios de comunicação e no setor privado. Esta situação tem origem na discriminação estrutural, que se baseia em mecanismos históricos de exclusão e estereótipos negativos, reforçados pela pobreza, marginalização política, econômica, social e cultural (Bersani, 2018, p. 194).

O filme “Besouro” (2009), dirigido pelo cineasta João Daniel Tikhomiroff, retrata as condições de vida do povo negro pós-escravidão no Brasil da década de 1920. A sociedade segregadora dos antigos senhores de engenho não admitia o negro como cidadão, de modo a relegar o negro ao subemprego, criminalizar a capoeira e demonizar as religiões de matriz africana. O filme “Besouro” ilustra a resistência e a força do povo negro contra o racismo estrutural para viver a tão sonhada “liberdade”.

No contexto da educação escolar quilombola em Paratibe, a professora Carolina Maria de Jesus (questionário respondido em 01/08/2024, grifo nosso) em seu discurso elenca como principais desafios enfrentados pelo corpo docente da EMQASSM: *“falta de material didático, a pouca participação da comunidade, os alunos que não se reconhecem como negros e nem quilombolas e também professores que não se adequam a esta modalidade de ensino”*.

O termo “pouca” relativo à participação da comunidade na EMQASSM condiz com o discurso da própria professora Carolina Maria de Jesus (questionário respondido em 01/08/2024) sobre a relação escola-comunidade. Segundo ela, a líder da associação, Ana, é o principal canal de interlocução com a comunidade, subtendendo que não há uma interação maior com outras lideranças políticas e culturais de Paratibe. Além disso, a participação da comunidade na EMQASSM ainda se dá de maneira pontual, como por exemplo, nas reuniões de pais, reunião do conselho escolar ou eventos na escola. O currículo das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola deve

[...] abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas (Brasil, 2012, p. 42).

Baseado em Silva (2016), a categoria *freiriana* participação é significativa e autêntica quando a maioria excluída, a exemplo dos quilombolas, tem vez e voz nos processos

decisórios e produtivos desde a sala de aula até a política educativa. Nesse caso, a participação se converte em instrumento de desenvolvimento, empoderamento e equidade social. O papel da educação não se restringe ao acúmulo de capital intelectual, mas abrange também “o desenvolvimento das potencialidades humanas nos planos ético, estético e da ação solidária” em prol de um bem-estar coletivo (Furtado, 2000, p. 65).

Quanto ao fato de os estudantes “não se reconhecerem” como negros e quilombolas, essa negação decorre da violência do racismo. Quando a professora Carolina Maria de Jesus (questionário respondido em 01/08/2024) em seu discurso afirma que um dos objetivos de seu fazer didático-pedagógico em sala de aula é a “diminuição” do preconceito e do racismo, ela reconhece implicitamente que o “combate” e a “eliminação” do racismo não é uma tarefa fácil. Diante dessa realidade, é mais conveniente a sociedade brasileira disseminar o discurso de que “o próprio negro é racista”, o que transforma a vítima do racismo em réu, enquanto que o autor é isento do crime. Essa ideia só reforça a auto-rejeição do negro e a rejeição para com os seus semelhantes, conduzindo-os “à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização” (Silva, 2005, p. 30).

O acesso à material didático adequado, atualizado e contextualizado é fundamental para a garantia de uma Educação Escolar Quilombola como direito das comunidades quilombolas no Brasil. De acordo com o discurso da professora Carolina Maria de Jesus, essa não é a realidade da escola de Paratibe, mas isso não impede que os docentes de geografia da EMQASSM se reúnam com a comunidade quilombola de Paratibe e elaborem juntos um material autoral de baixo custo referente ao território africano, brasileiro e quilombola de Paratibe, que aborde os aspectos como área, clima, hidrografia, relevo, vegetação, distribuição populacional, condições socioeconômicas, valores culturais, entre outros.

Nos livros didáticos de geografia geral e nos atlas geográficos, o continente africano está colocado nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, muitas vezes o tempo escolar fica esgotado para o cumprimento do programa e, muitas vezes, a África não é estudada. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados do homem, deveria ser estudada em primeiro lugar (Anjos, 2005, p.175).

A localização do continente africano “nas partes finais” do livro didático revela um discurso de poder fundamentado no eurocentrismo, ideologia que defende a Europa como o centro da cultura mundial. Diante disso, percebe-se a importância de negros e de quilombolas integrarem a equipe de avaliadores do Programa Nacional do Livro e do Material Didático

(PNLD). Ademais, é fundamental a oferta de um curso de formação sobre “letramento racial e educação antirracista” voltado para todos os avaliadores do PNLD. Certamente, essas atitudes irão possibilitar a melhoria na seleção, na compra e na distribuição de livros didáticos pelo MEC para as escolas quilombolas brasileiras.

Em relação à formação continuada ofertada pela SEDEC-JP, a professora Carolina Maria de Jesus (questionário respondido em 01/08/2024, grifo nosso) em seu discurso considera a formação muito importante, pois **“a maior parte dos professores não são quilombolas e nem conhecem a educação escolar quilombola”**. Ademais, há **“muita rotatividade de professores na escola”**, portanto a formação auxilia os docentes da EMQASSM em suas práticas em sala de aula.

No questionário de *Identificação dos Docentes* da EMQASSM, localizada no quilombo de Paratibe, o quesito *“porque você veio trabalhar nesta escola”* foi respondido pelos 42 docentes da seguinte forma: a) 20 responderam basicamente *“fui encaminhado(a) pela SEDEC-JP”*; b) 15 por justificativas pessoais, a exemplo, *“próximo a minha residência”*, *“vim tirar licença e permaneci”*, *“oportunidade/momento”*, *“para complementar carga horária”*; c) 4 por *“identidade”* e *“interesse no aprofundamento do conhecimento étnico-racial”*; d) 2 docentes deixaram em branco; e) 1 docente *“por ser quilombola sempre desejei trabalhar nessa escola”*. A partir disso, concluímos que mais da metade dos docentes da EMQASSM de início não tem qualquer envolvimento com a causa quilombola, o que dificulta a efetivação de uma educação escolar quilombola.

Na dissertação, intitulada **Saberes e fazeres quilombolas: um olhar sobre as práticas pedagógicas da área de ciências humanas na escola de Mata-cavalo**, Santana (2019) descreve toda a trajetória de luta para a efetivação da educação escolar quilombola no Estado do Mato-Grosso. As pressões do movimento quilombola ocasionaram a aprovação da Resolução nº 002/2016 do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, que normatiza a Educação Escolar Quilombola no âmbito estadual. Apesar de trazer avanços importantes, Santana (2019) aponta como necessidades outras questões: 1) a valorização dos profissionais da educação quilombola; 2) o lançamento de concurso específico para escolas quilombolas; e 3) graduação e pós-graduação específica para profissionais quilombolas.

Santana (2019) relatou o episódio de dois professores efetivos não quilombolas e sem qualquer formação específica em educação quilombola, que foram enviados pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso (SEDUC/MT) para integrar o quadro docente da Escola Estadual Professora Tereza Conceição Arruda, localizada na comunidade quilombola de Mata-Cavalo. A equipe gestora da escola, os educadores e as lideranças quilombolas,

imediatamente, dirigiram-se à SEDUC/MT com o intuito de cobrar explicações e providências.

Os matakavalenses explicaram que tal atitude fere as leis pertinentes à Educação Escolar Quilombola, pois a escola possui, em seu quadro, profissionais habilitados e com formação em Educação Escolar Quilombola nas disciplinas pleiteadas. Eles alegam que a substituição dos professores da comunidade acarretaria prejuízos ao currículo escolar específico que vem sendo construído, no qual estão sendo trabalhados a valorização e o fortalecimento da identidade quilombola, o sentimento de pertença, as histórias dos quilombos, que, há muito tempo, estiveram silenciadas na escola por conta de um currículo eurocêntrico praticado por profissionais alheios a essas comunidades. Apesar da legislação federal e da legislação do Estado de Mato Grosso para Educação Escolar Quilombola garantirem que ‘preferencialmente’ professores oriundos das comunidades quilombolas possam atuar nas escolas presentes nos territórios, podemos observar que, apesar dessa garantia legal, na prática, ela não vem sendo respeitada (Santana, 2019, p. 120).

Conforme Santana (2019), os profissionais das escolas quilombolas são, em sua maioria, contratados. Essa realidade aumenta a rotatividade de docentes e facilita o ingresso de docentes não quilombolas, que não tiveram qualquer formação específica em educação quilombola. Diante disso, percebe-se a importância de concurso específico para docentes nas escolas quilombolas. Na tese, intitulada **O quilombo de Conceição das Crioulas: uma terra de mulheres - luta e resistência quilombola**, Silva (2022) afirma que o município de Salgueiro em Pernambuco (PE) foi o primeiro do Brasil a criar a categoria de docente quilombola através da Lei Municipal nº 1.813/2011 voltada para concursos e seleções públicas. Portanto, as escolas do quilombo de Conceição das Crioulas (PE) passaram a promover formação específica e diferenciada aos seus profissionais e a assegurar que o seu quadro docente fosse composto por quilombolas oriundos dessa comunidade, conforme as exigências das DCNEEQ.

A partir do que foi discutido anteriormente, essa realidade nas escolas quilombolas é revertida através das seguintes ações: 1) a realização de concursos públicos efetivos com vagas para professores quilombolas, a fim de diminuir o número de contratos temporários e, consequentemente, a rotatividade de docentes nas escolas quilombolas; 2) a realização frequente de cursos de formação continuada sobre os temas das relações étnico-raciais e quilombolas nas escolas quilombolas, para que os docentes aprendam continuamente e se desenvolvam profissionalmente no campo da educação escolar quilombola; e 3) o fortalecimento da participação das lideranças políticas e culturais quilombolas durante as decisões administrativas e pedagógicas das escolas quilombolas e das Secretarias de Educação no âmbito estadual e municipal.

No próximo tópico, analisamos o discurso do professor de História, Pai José de Angola, que nos revela a sua dificuldade em conciliar as aprendizagens genéricas exigidas aos estudantes pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as aprendizagens específicas voltadas à educação escolar quilombola estabelecidas na DCNEEQ.

5.1.5. Pai José de Angola: “*Acredito que a sistematização seriada dos conteúdos da BNCC alinhada à DCNEEQ seria de suma relevância. A BNCC não teve essa preocupação*”

O professor Pai José de Angola (questionário respondido em 21/05/2024) se identificou enquanto homem branco com 63 anos de idade, residente em área urbana, docente há mais de 10 anos, porém na EMQASSM trabalha como professor de História na condição de contratado entre 5 a 7 anos. A disciplina de História é uma ferramenta importante para a construção de uma consciência histórica dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Isso porque o ensino de História proporciona aos educandos conhecimentos que os

[...] permitem perceber o pertencimento ao tempo e ao local em que vivemos. As concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola terão, certamente, papel importante na elaboração de nossas visões de mundo e dos conceitos que nos levarão a atitudes (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos (Abud, 2017, p. 15).

Desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, o ensino de História vem traçando novas interpretações sobre a trajetória das comunidades negras no Brasil, enxergando-as como símbolo de resistência e de luta contra o período escravista brasileiro, além de valorizá-las em sua identidade, cultura, memória, história e heterogeneidade. Portanto, o ensino de História é essencial para a construção de um currículo escolar antirracista.

Em seu discurso referente à escola-comunidade quilombola de Paratibe, o professor Pai José de Angola (*Ibidem*) deixa implícito que essa relação ainda ocorre predominantemente de modo pontual, através de “*visitação, aulas de campo, confraternizações e comemorações a exemplo do 20 de novembro*”, além de “*mesas redondas, almoço e São João*”. Portanto, não existe ainda uma vivência significativa da cultura, da história e dos costumes quilombolas de Paratibe na EMQASSM. Além disso, o professor Pai José de Angola, assim como os demais docentes, cita apenas a líder quilombola Ana (Joseane) como canal de interlocução entre comunidade-escola, quando afirma que “*na formação continuada, Joseane socializou a sua cultura, hábitos e costumes*”.

As DCNEEQ orientam a participação da comunidade, anciãos, educadores e lideranças quilombolas na construção de um projeto político pedagógico voltado para a escola quilombola. Além disso, destaca a importância da realização de atividades que registrem “práticas e experiências de educação existentes nas comunidades quilombolas, **sobretudo** valorizando a sabedoria dos anciãos” (Brasil, 2012, p. 48, grifo nosso). O advérbio “sobretudo” é sinônimo de “principalmente”, “especialmente” e “acima de tudo”. A relação de senioridade é um dos elementos considerados estruturantes na cosmovisão africana. Logo,

A sabedoria dos mais velhos é recriada nos lares, nas irmandades, nos terreiros, nas igrejas, nas aldeias. Sempre reivindicamos o respeito aos mais velhos, e a tradição africana nos ensina esse princípio há muito tempo. Se essas experiências, vivências, conhecimentos adentrarem as rodas de conversas com as crianças, os momentos de confraternização família/escola, as pesquisas escolares, entre outros, poderão contribuir para o alargamento, não só dos conhecimentos adquiridos, mas para uma convivência ancorada no respeito à diversidade. A sabedoria popular é fonte inesgotável de conhecimento (Santana, 2006, p. 44-45).

A relação escola-comunidade quilombola de Paratibe pode ser ampliada e fortalecida, através de atividades educativas desenvolvidas com os educandos quilombolas matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de uma metodologia que contemple os saberes locais, a oralidade e a ancestralidade. Em seguida, essas atividades poderiam ser compartilhadas em uma Mostra Cultural “Saberes e Fazeres Quilombolas” com docentes e educandos da EMQASSM, a fim de fomentar o resgate e manter viva a identidade quilombola.

Quanto à percepção sobre a formação continuada ofertada pela SEDEC-JP, o professor Pai José de Angola (questionário respondido em 16/07/2024, grifo nosso) em seu discurso revela que “*colabora com a efetivação da educação quilombola de Paratibe por proporcionar **um espaço de discussão e construção de valores voltados às questões étnico-raciais***”. A partir disso, constata-se que a formação continuada foi um espaço de discussão, que retirou a história e a cultura do povo negro e quilombola da inferioridade e da subalternidade imposta pelos colonizadores, rompendo com a concepção eurocêntrica de educação. Além disso, foi um espaço que proporcionou a construção de valores voltados às questões étnico-raciais, o que irá reverberar não apenas em sala de aula, mas também na vida em sociedade.

A formação continuada é um elo utilizado pelo professor para intervir por meio da educação na sociedade, onde as informações disseminadas em sala de aula contribuem para o aluno exercer a democracia, atuar para transformar, viver em uma cultura solidária, respeitar os demais, defender os mais fracos, responsabilizar-se pelos demais seres humanos, compreender

a si mesmo, às demais pessoas e ao mundo social e natural, adaptar-se às mudanças, aprender a aprender. E para tudo isso se torna necessário dispor de instrumentos conceituais, procedimentais e atitudinais capazes de responder a situações que se movem sempre no terreno da complexidade (Zabala, 2002, p. 58).

A formação continuada dentro de um contexto quilombola é um meio do educador adquirir embasamento teórico, ampliar horizontes e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas para desenvolver atividades pedagógicas que promovam a igualdade, a afetividade e a conscientização entre os envolvidos dentro e fora da sala de aula.

Quanto ao seu fazer didático-pedagógico, o professor Pai José de Angola (*Ibidem*) em seu discurso afirma que utiliza “*literaturas específicas com ilustração, vídeo aulas e orientações para atividades de pesquisa e estudos dirigidos*”. Uma outra estratégia positiva para melhorar ainda mais o ensino de História seria o entrelaçamento dessa disciplina com geografia ou português. Os temas “territórios negros e memórias locais de Paratibe” poderiam ser abordados por meio de aulas de campo, tais como, trilhas na comunidade quilombola de Paratibe e de passeios no centro, nos museus, nas igrejas, nos terreiros de matriz africana, nos bairros e nas favelas da cidade de João Pessoa. Além disso, um livro sobre as principais personalidades negras do quilombo de Paratibe e do Brasil poderia ser confeccionado a baixo custo com os estudantes da EMQASSM.

Durante as observações participantes, presenciamos a aula de História ministrada pelo professor Pai José de Angola com os educandos dos 8º anos da EMQASSM. Nesta tese, defendemos que o diálogo entre os valores civilizatórios afro-brasileiros e as categorias *freiriana* em sala de aula e/ou no cotidiano escolar contribui com a construção de um currículo escolar quilombola em Paratibe. Para isso acontecer, é preciso antes de tudo que a estrutura física da EMQASSM seja condizente com o contexto quilombola, a fim de que as práticas pedagógicas docentes, sob uma perspectiva afrocentrada e *freiriana*, sejam desenvolvidas com êxito em sala de aula. Entretanto, o professor Pai José de Angola enfrentou alguns desafios para ministrar a sua aula na EMQASSM.

O primeiro desafio foi organizar todas as carteiras em círculo, o que demandou um certo tempo da aula³². Isso significa que os valores civilizatórios afro-brasileiros da circularidade e da oralidade não são vivenciados comumente pelos estudantes durante as aulas. O segundo desafio foi o desgaste da voz do professor ao competir com as conversas paralelas dos estudantes e com o barulho ensurdecido ocasionado pela reforma da escola. O

³² A circularidade facilita o diálogo a começar pelo contato visual entre os presentes na roda e proporciona um ambiente mais democrático, pois todos os estudantes estarão em posição nivelada e se sentirão pertencentes ao círculo.

terceiro desafio foi o excesso de estudantes por turma, o que impediu a aplicação adequada da metodologia participativa, além de gerar um desgaste físico e emocional do docente em seu exercício profissional. Em uma escola quilombola, a poluição sonora e o excesso de estudantes em sala dificultam que os sujeitos envolvidos no processo educativo possam experimentar a oralidade, a afetividade e a cooperação, que são valores e princípios comuns em um espaço comunitário quilombola.

Quando o professor Pai José de Angola organizou todas as cadeiras em círculo na sala de aula, ele promoveu uma roda de diálogo norteada pela seguinte pergunta-geradora: *“Por que a escola professora Antônia do Socorro Silva Machado é uma escola quilombola?”*. Os estudantes que se pronunciaram reduziram o termo quilombo a um local de refúgio dos negros que eram submetidos a maus-tratos, a castigos de chibata e à exploração do trabalho forçado pelo sistema de escravidão brasileiro. Isso significa que a imagem do negro quilombola ainda é associada a ex-escravo, a trabalhador de vida difícil e a passividade pelos estudantes da EMQASSM. Nenhum deles citou as tradições culturais negras e quilombolas, tais como, as danças do coco de roda, da ciranda ou do maculelê, a culinária expressa no munguzá ou no arroz doce, as práticas religiosas manifestadas nos terreiros de umbanda ou candomblé e a ginga de uma roda de capoeira.

Além disso, nenhum dos estudantes conheciam a história de vida da professora Antônia do Socorro Silva Machado, porém todos sabiam que a escola era próxima da comunidade quilombola de Paratibe. Alguns estudantes inclusive relataram a experiência que tiveram em uma aula de campo na mata da Portela e no Rio do Padre, de tal modo que um deles explicou que para adentrar na mata com segurança *“é preciso pedir licença!”*. A partir disso, confirmamos a territorialidade como elemento chave na identidade das comunidades quilombolas, pois conforme Carril (2017, p. 559)

A territorialidade passa a ser o ponto de partida da realidade social para a construção de um processo pedagógico significativo, pois a memória, por meio das narrativas vinculadas ao território vivido, permite a análise da história mais ampla em que se inserem as comunidades, na formação social e territorial brasileira (Carril, 2017, p. 559).

Nessa mesma perspectiva, é importante que o estudante conheça a história de luta e de resistência das comunidades quilombolas, em especial a de Paratibe, a fim de que sejam rompidas as práticas pedagógicas ainda colonizadoras. É comum nas aulas de História e de Geografia os estudantes aprenderem primeiro sobre os Estados Unidos e o continente europeu do que sobre o seu próprio bairro ou a sua própria comunidade, o que gera como

consequência a negação por esses estudantes de seu pertencimento e de sua identidade quilombola.

Quanto à relação entre educação popular e educação escolar quilombola, o professor Pai José de Angola (questionário respondido em 16/07/2024, grifo nosso) frisou em seu discurso a importância da categoria *freiriana* da dialogicidade para a construção da identidade quilombola, quando afirma que: *“o diálogo, sempre, foi e será um instrumento de grande relevância à construção de todo e qualquer valor identitário, uma vez, que, **através do diálogo, a socialização do saber coloca a diversidade enquanto fonte geradora de novos valores conceitos e princípios**”*.

No diálogo, os sujeitos conservam sua identidade, defendem-na e, desta forma, crescem um com o outro. O diálogo não torna os sujeitos iguais, ou seja, ‘não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro’. O diálogo implica no respeito entre os sujeitos nele envolvidos. Porém esse respeito não significa que o(a) educador(a) deva omitir seus sonhos, sua utopia, sua ‘leitura de mundo’, embora deva salientar aos educandos que há outras ‘leituras de mundo’, diferentes e às vezes antagônicas a sua leitura (Zanetti, 2010, p. 195).

O docente comprometido com a causa quilombola precisa estar ciente de que não sabe de tudo, à medida que dá o direito ao discente de saber que não ignora tudo. Ambos mediados pela ação dialógica vão saber melhor o que já sabem e conhecer o que ainda desconhecem, portanto os sujeitos envolvidos nesse processo educativo dialético crescem não apenas em aquisição de conhecimento, mas também de humanidade ao respeitar a diversidade étnico-racial.

Quanto aos desafios para a implementação da educação escolar quilombola, o professor Pai José de Angola, ao longo de todo o seu discurso, enfatizou que *“a sistematização seriada dos conteúdos da BNCC alinhada à DCNEEQ seria de suma relevância. A BNCC não teve essa preocupação”*, pois,

os professores dos 8º anos não sabem o que os professores dos anos anteriores ministraram. Além disso, não sei se o assunto é adequado à série do aluno, por exemplo, civilização clássica é assunto de 8º anos. Acredito que para você compreender determinado tema você tem que ter uma base (Pai José de Angola, questionário respondido em 16/07/2024).

A BNCC é um documento legal que define as aprendizagens essenciais para serem desenvolvidas nas escolas brasileiras, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Comumente, ela é alvo de críticas por educadores e por pesquisadores em Educação, pois o ensino baseado em suas orientações não atende as particularidades e as diferenças de cada

contexto educacional brasileiro, o que o torna homogeneizador, sendo um verdadeiro retrocesso (Neves *et al*, 2021).

O termo “quilombola” ao longo da BNCC só aparece 6 (seis) vezes, o que demonstra uma abordagem superficial e frágil sobre as comunidades negras brasileiras, o que certamente é um obstáculo para a efetivação de uma educação escolar quilombola. Além disso, a BNCC não traz uma discussão crítica, democrática e emancipadora, visando apenas uma formação educacional instrumental favorável aos interesses do mercado.

Na disciplina de História, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades ainda são muito norteados pelo pensamento eurocêntrico. O termo “racismo” só surge como tema de estudo no 8º ano, enquanto isso os estudantes dos anos anteriores já sofreram ou estão sofrendo o preconceito e a discriminação racial. O estudo do continente africano se resume ao Egito. O tema “o papel da religião cristã no período medieval” é abordado no 6º ano, porém ao longo da Educação Básica nada é mencionado explicitamente sobre as religiões de matriz africana. O tema sobre o povo negro geralmente é vinculado ao período da escravidão ou da pós-abolição, uma das exceções é o tema “os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações” abordado no 9º ano.

Em suma, a partir do discurso do professor Pai José de Angola, compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser construída aliada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois abrangerá não só as escolas quilombolas, mas todas as escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas. Além disso, essa atitude promove a efetivação da Lei Federal nº 10. 639/2003 com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula, para que assim o racismo, a discriminação e o preconceito racial sejam eliminados de nossa sociedade.

A BNCC acredita que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, da cidadania ativa e do pensamento crítico são fundamentais para a oferta de um ensino de boa qualidade, a promoção da inclusão social e a formação de cidadãos informados, éticos e participativos. Contudo, defendemos que não há democracia no Brasil, se ainda existir o racismo na sociedade brasileira. Diante disso, a BNCC deve ter o currículo antirracista como norteador das aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica no Brasil.

No próximo tópico, analisamos o discurso da professora polivalente, Kimberlé Crenshaw, que ressalta a importância do currículo escolar quilombola ser construído a partir

da dialogicidade e da participação coletiva dos sujeitos que fazem parte da escola e da comunidade quilombola, especialmente, os griôs quilombolas de Paratibe.

5.1.6 Kimberlé Crenshaw: “o desafio maior é o currículo que para ser efetivado precisa ser pensado por todos nós que compomos a escola”

A professora Kimberlé Crenshaw (questionário respondido em 15/05/2024) se identificou enquanto mulher parda com 27 anos de idade, residente em área urbana, cursando mestrado em Pedagogia, docente entre 3 a 4 anos, porém na EMQASSM trabalha como professora polivalente entre 1 a 2 anos. Além disso, ela em seu discurso afirmou: “*estudei os conteúdos da educação para as relações étnico-racial por opção, pois a graduação não tem disciplina obrigatória sobre a temática*”, o que revela uma crítica implícita ao currículo de sua formação inicial em Pedagogia na UFPB (2018-2022).

Conforme o portal público do SIGAA da UFPB (2025), na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFPB, a disciplina “Educação e Diversidade Cultural”, que aborda temas como pluralidade, tolerância e respeito às diferenças étnico-culturais, é obrigatória, enquanto a disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana” ainda é optativa. Esses componentes curriculares revelam um atraso no campo do currículo de licenciatura em Pedagogia da UFPB, pois na condição de instituição pública federal de Ensino Superior deveria cumprir as exigências da Lei Federal nº 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. De Godoy (2017, p. 91) reforça a importância do aprofundamento do debate sobre a cultura africana e afro-brasileira desde a formação inicial docente:

Pensar a licenciatura significa pensar uma formação docente mais completa, a fim de que o professor tenha oportunidade de construir conhecimentos [...] capazes de romper as fronteiras raciais e étnicas que vão sendo produzidas no interior dos currículos das IES e que, conseqüentemente, reforçam a invisibilidade e o estereótipo da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas práticas pedagógicas da Educação Básica, o que repercute em todos os níveis educacionais (De Godoy, 2017, p. 91).

Conforme Gomes (2012), em vários Estados e Municípios brasileiros, cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão étnico-racial têm sido organizados e ministrados por meio da articulação entre universidades, secretarias de educação e movimentos sociais. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) são exemplos dessas iniciativas, pois realizam cursos, ofertam disciplinas,

organizam seminários e produzem materiais didáticos referentes ao tema da educação para as relações étnico-raciais. Contudo, essas ações são medidas paliativas, pois não são suficientes para solucionar a invisibilidade das discussões sobre as questões raciais na formação inicial. É fundamental que essas discussões estejam presentes também no processo formativo continuado dos docentes.

Gomes (2012) afirma que os cursos de formação docente ainda possuem um currículo conservador de caráter disciplinar, gradeado e fechado para a inserção desse tema. Nos cursos de licenciatura e de pedagogia das universidades, a exceção surge através de uma disciplina optativa ou da iniciativa de um professor militante ou simpatizante com a causa da questão racial. Infelizmente, o tema da diversidade étnico-racial, que deveria ser discutido como uma questão pedagógica de todos, ainda é visto como um “problema de negro”.

Tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professores(as) ainda precisa avançar. Ele revela a tensão nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica. Indo mais longe, a tensão expressa o predomínio de um certo tipo de racionalidade, que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais (Gomes, 2012, p. 98).

No contexto educacional da EMQASSM em Paratibe, essa realidade não é diferente, pois a professora Kimberlé Crenshaw (questionário respondido em 01/08/2024, grifo nosso) em seu discurso elenca como principal desafio, a saber: “*o currículo que para ser efetivado precisa ser **pensado por todos nós** que compomos a escola*”, acrescentando para a melhoria “*os **preceitos da educação popular***”. Isso porque “*a educação popular possibilita a **ampliação da nossa concepção acerca da educação, além de ampliar a participação dos sujeitos quilombolas em seus próprios processos de ensino e aprendizagem***”.

Segundo Albuquerque (2010), Paulo Freire defende uma escola pública popular e democrática, em que a gestão escolar seja desenvolvida através da inseparabilidade entre a dialogicidade e a luta e o processo educativo seja norteados pela politicidade, historicidade, culturalidade e emancipação dos sujeitos envolvidos. Desse modo, imprime-se uma “ética libertadora” na gestão escolar. Gadotti e Torres (2000) afirmam que a gestão escolar defendida por Paulo Freire possui como um dos objetivos

democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família se vinculem num planejamento - autogestionado, **aceitando as tensões e contradições**

sempre presentes em todo o esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática (Gadotti e Torres, 2000, p. 14-15, grifo nosso).

Em uma gestão participativa, as tensões e as contradições são naturais, pois decorrem das divergências de ideias durante o processo dialógico. Outro objetivo de uma escola pública popular e democrática é a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e uma formação docente permanente (Gadotti e Torres, 2000).

A professora Kimberlé Crenshaw (*Ibidem*, grifo nosso) em seu discurso enfatizou que a formação continuada da EMQASSM ofertada pela SEDEC-JP “*colabora significativamente, uma vez que, os momentos formativos possibilitam que **nós pensemos os nossos fazeres pedagógicos** e essas formações nos permitem **conhecer a história do quilombo e a importância da educação étnico racial na nossa prática docente**”.*

A partir desse discurso, constata-se que a formação continuada da EMQASSM está sendo emancipadora, pois os docentes se tornam sujeitos do processo educativo ao refletirem sobre o seu próprio fazer pedagógico em sala de aula. Além disso, essa formação se compromete com uma perspectiva afrocêntrica quando destaca a importância de se conhecer a história do quilombo e as questões étnico-raciais para uma prática docente antirracista, visibilizando outros conhecimentos historicamente e socialmente marginalizados pela colonização europeia, a exemplo dos saberes e dos fazeres do quilombo de Paratibe (Moura, 2023).

No livro **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Freire (2009) defende que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, por isso

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, **o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador**. [...] Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, **voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática**, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (Freire, 2009, p. 39, grifo nosso).

A professora Kimberlé Crenshaw (*Ibidem*), ao contrário dos demais docentes entrevistados que sugeriram para a melhoria da formação continuada ofertada pela SEDEC-JP “*menos teoria e mais prática*”, em seu discurso indicou o acréscimo de “*relatos de experiência do que vivenciamos individualmente nas nossas salas de aula com relação à temática em questão para debater com os nossos colegas*”. Nesse trecho, identifica-se

basicamente as categorias *freirianas* do diálogo e da práxis educativa. Sobre essa questão, Cover (2011, p. 75) ressalta que:

A metodologia da práxis tem, portanto, como pressupostos a participação e envolvimento do professor, em seu processo de formação continuada. É uma metodologia que fortalece a interação comprometida do professor na construção do conhecimento e que move a aproximação e o estreitamento dos vínculos entre teoria e prática.

O ser humano é em si um ser da práxis, ou seja, ação-reflexão-ação, devido à sua capacidade de transformação. O docente engajado e comprometido com um processo educativo que preze o coletivo jamais pode desvincular a teoria da prática e vice-versa. Isso porque a relação teoria-prática na ação educativa é que promove a mudança da realidade social.

Quanto ao seu fazer em sala de aula, o discurso da professora Kimberlé Crenshaw (*Ibidem*) revela que a sua prática pedagógica ainda é voltada para ações pontuais relativas às datas comemorativas da educação escolar quilombola “*como por exemplo, o julho das pretas, que possibilitou trabalhar a personalidade de mulheres negras dentre as quais algumas eram quilombolas. Em outro momento, tivemos uma palestra de Jorlene, contando um pouco de sua história e os alunos fizeram uma redação sobre ela*”.

Contudo, esse discurso reforça a importância da consolidação de um calendário da educação escolar quilombola na EMQASSM em Paratibe, de acordo com as orientações das DCNEEQ (2012)

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB (Brasil, 2012, p. 65).

Portanto, é fundamental a realização de uma consulta prévia das lideranças e da comunidade quilombola de Paratibe para a construção desse calendário escolar, que deverá ser constituído pelas datas mais significativas para o povo negro e para a comunidade quilombola de Paratibe. Segundo as DCNEEQ (2012), o destaque é o Dia Nacional da Consciência Negra, que deverá ser comemorado no dia 20 de novembro em todas as instituições educacionais que ofertam a modalidade da educação escolar quilombola.

Quanto à relação escola-comunidade quilombola de Paratibe, a professora Kimberlé Crenshaw (*Ibidem*), em seu discurso, apresenta as irmãs quilombolas de Paratibe - Jorlene (Presidente da associação quilombola) e Joseane (Ana) - como os principais canais de interlocução entre escola-comunidade. A presença dessas duas lideranças femininas

quilombolas é evidenciada “nas reuniões do conselho deliberativo escolar, no planejamento pedagógico e nas atividades da escola que acontecem dentro do quilombo, sendo essa uma estratégia da equipe escolar para que os saberes-fazeres quilombolas cheguem a escola”.

Na Carta Política do I Encontro Nacional de Mulheres Quilombolas (2014), a CONAQ (2016, p. 527) afirma que “não existe luta quilombola sem a participação feminina”, logo as mulheres quilombolas são as responsáveis pela manutenção do território e da vida no quilombo. Desde o período da resistência à escravidão no Brasil, mulheres negras quilombolas se destacam na história de luta por libertação em nosso país, tais como, Zeferina, Acotirene, Aqualtune e Dandara. Na labuta diária dos afazeres doméstico e comunitário, as mulheres quilombolas educam o coletivo quando zelam por seus lares, cuidam da roça, quebram coco, torram farinha ou fazem carvão. Além disso, as mulheres quilombolas a cada dia se empoderam mais e ocupam a esfera pública em prol da luta pela efetivação de uma educação escolar quilombola.

Diante dessa realidade, quando as mulheres quilombolas por meio da oralidade e da memória trazem para dentro da escola as suas histórias de vida, os seus costumes e as suas tradições, há um fortalecimento da ancestralidade e uma afirmação da identidade quilombola, o que possibilita a efetivação de uma educação escolar quilombola em Paratibe. Além disso, o poder de decisão das duas lideranças femininas quilombolas de Paratibe “nas reuniões do conselho deliberativo escolar”, “no planejamento pedagógico” e “nas atividades da escola” contribui para o desenvolvimento de uma gestão escolar participativa e democrática.

Apesar desse avanço, a professora Kimberlé Crenshaw (*Ibidem*) sugere como melhoria para a relação escola-comunidade “a participação de pessoas do quilombo nos processos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, os mais velhos que conhecem bem a história e a formação do quilombo de Paratibe”. Essa sugestão rompe com o modelo tradicional de educação baseado em uma perspectiva eurocêntrica, em que o conhecimento científico é o único legítimo, o professor é o seu único detentor e o processo de ensino-aprendizado deve ser desenvolvido de forma passiva e centralizadora.

O discurso da professora Kimberlé Crenshaw destaca a importância dos griôs quilombolas para a construção de uma educação escolar quilombola. Segundo Dutra (2015), o termo “griô” é a tradução francesa das palavras *dieli* ou *jieli* em sua origem africana que significa “sangue que circula”, isto é,

Os *jielis* eram comunicadores do rei, pessoas que caminhavam nas aldeias, emitindo mensagens cantando e tocando instrumentos de percussão, fazendo circular a vida pelas comunidades. A palavra griô é também derivada de *creole*, ou crioulo, uma das línguas dos negros na diáspora africana. Os

primeiros griôs que se tem conhecimento foram os contadores de história, músicos e brincantes dos grupos étnicos africanos Bambaras e Fulas na região do Mali (Dutra, 2015, p. 20-21).

A partir desse trecho, percebe-se que o modelo de educação trazido pelo africano se baseia na oralidade, musicalidade, corporeidade, ludicidade, símbolos de resistências para a manutenção da ancestralidade cultural. Portanto, quando a EMQASSM traz os griôs da comunidade quilombola de Paratibe para o espaço da sala de aula, ela rompe com a cultura homogeneizadora da escolarização formal e constrói um currículo escolar pautado na educação quilombola.

No próximo item, abordaremos sobre o preconceito que ainda paira sobre o quilombo de Paratibe, por parte de famílias que vivem no seu entorno e no próprio quilombo.

5.1.7 Malu: *“temos famílias que se referem ao Quilombo como local de macumba”*

A professora Malu (questionário respondido em 13/06/2024) se identificou enquanto mulher preta com 51 anos de idade, residente em área urbana da cidade de João Pessoa e docente polivalente na condição de contratada pela PMJP, há mais de 10 anos, com atuação na EMQASSM. Em uma das visitas ao anexo da EMQASSM³³, presenciamos a professora Malu ministrando aula com a sua voz imponente e o seu sorriso aberto em meio a uma sala de aula repleta de goteiras, as quais eram amparadas por baldes, pois nesse dia chovia muito em João Pessoa. Ao ser questionada sobre aquela realidade, ela respondeu o seguinte: *“professora, eu trouxe de casa esse ventilador para dias de calor e esses baldes para dias de chuva. Isso é o que nós temos”*.

Esse “silenciamento” da professora Malu diante das condições de trabalho precárias pode ser em virtude de sua situação de “contratada”. Com base em Goffman (1988), existem diferenças entre os docentes efetivos e os contratados em termos de contrato, de direitos, de possibilidades de carreira, de funções e de salários, gerando uma precarização nas relações de trabalho do segundo grupo em relação ao primeiro. Além disso, essa diferença formal repercute no plano simbólico, pois o segundo grupo são categorizados como “contratados” de forma estigmatizada pela fala da própria equipe pedagógica e de estudantes da escola. Talvez, a priori, esses sejam o motivo do “silenciamento” da professora Malu diante de sua realidade de precarização laboral, pois não se enxerga enquanto sujeito apto a reivindicar a melhoria das condições de trabalho e a valorização da prática docente.

³³ Visita realizada no dia 14 de junho de 2024.

Contudo, a docência não pode ser vista como um sacerdócio repleto de sacrifício, aceitação e até submissão, mas sim um trabalho que é regulado por deveres e por direitos. Segundo Freire (1997), quando o professor nega o conflito ou a luta por melhores condições de trabalho, ao mesmo tempo nega a dignidade da vida.

Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito ele ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver (Freire, 1997, p. 42).

Portanto, faz-se necessário que os docentes tenham essa consciência de classe e passem a lutar por melhores condições laborais e salariais, para que os seus direitos sejam reconhecidos, respeitados e concretizados. No discurso relativo ao seu fazer didático-pedagógico, a professora Malu (questionário respondido em 16/08/2024) afirma que “*todos [os meus] trabalhos são voltados para a temática dos saberes e dos fazeres afro-brasileiros*”. O pronome indefinido “todos” denota “totalidade”, o que demonstra um engajamento e um compromisso da docente, independentemente de sua categoria funcional de “contratada”, na efetivação da educação escolar quilombola na EMQASSM.

Diante disso, o discurso da professora Malu ganha ainda mais credibilidade devido ao seu compromisso profissional com o processo de mudança social em prol de uma educação antirracista através de um paradigma afrocentrado. No livro **Educação e Mudança**, Freire (2008) defende que um profissional verdadeiramente comprometido busca a humanização dos homens,

[...] que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrorio, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (Freire, 2008, p. 19).

A professora Malu (*Ibidem*) complementando o seu discurso sobre a sua prática pedagógica afirma que atua “*de forma interdisciplinar mediante a Lei nº 10.639/2003 interagindo com músicas, cordeis, poemas e poesias e vou construindo com as crianças*”. Nesse discurso, é possível constatar uma metodologia participativa e um diálogo entre a educação afrocentrada e a educação popular na concepção de Paulo Freire.

Isso porque a professora Malu desenvolve a temática étnico-racial a partir da realidade concreta dos estudantes, através dos valores civilizatórios afro-brasileiros (musicalidade,

ludicidade e corporeidade), com o propósito de uma construção pedagógica “com” e não “para” os educandos, o que configura uma postura educacional crítica.

- A educação é uma empreitada coletiva; buscar caminhar *junto com o povo*.
- Reconhecer que o educando (mesmo a criança) é sujeito; *tem saberes, cultura, valores* (sem exaltação basista). [...] o desafio é buscar caminhos, alternativas, trilhas, projetos, juntos, de mãos dadas com o povo e não pegá-lo pela mão e levá-lo pelos caminhos que nós escolhemos (Arroyo, 2010, p. 253).

A professora Malu (questionário respondido em 13/06/2024, grifo nosso) em seu discurso definiu educação escolar quilombola como “**conhecimentos ancestrais que são repassados de geração a geração, e contempla todas as dimensões sociais do cotidiano da comunidade**”. Nesse sentido, a professora Malu defende que educação escolar quilombola deve incluir os saberes ancestrais vivenciados na comunidade quilombola de Paratibe nas práticas pedagógicas em sala de aula e no cotidiano da EMQASSM.

Quanto à definição de educação quilombola, o termo de destaque é a ancestralidade, a qual se vincula às categorias da memória, do axé (força vital) e da identidade, perpetuando o “ser quilombola” que se orienta e se sustenta com os avanços coletivos da comunidade. Conforme Souza (2003, p. 154), a ancestralidade

[...] redefine a alegria de partilhar um espaço rodeado de práticas civilizatórias e o viver de nossos antepassados, conduzindo para um processo de mudanças e enriquecimento individual e coletivo em que o sentimento e a paixão estão sintonizados com o ser e o comportamento das pessoas.

Portanto, não existe educação quilombola fora da dimensão relacional, da interação entre os mais velhos e os mais novos. Segundo Munanga (2008), a cosmovisão africana afirma que “a cabeça não ultrapassa o pescoço”, pois sem o pescoço a cabeça não sabe onde ficar. A cabeça é a juventude, enquanto o pescoço - o suporte - é a ancestralidade, que é a responsável pela construção da identidade quilombola.

No discurso relativo aos avanços na efetivação de um currículo escolar quilombola, a professora Malu (questionário respondido em 16/08/2024) considera significativos, ao afirmar o seguinte:

pois hoje nossas crianças não têm tanto preconceito como anteriormente. Por meio da sua identidade por exemplo eles usam os seus cabelos naturalmente e aceitam seu tom de pele e buscam a sua autoafirmação como negros e negras.

Contudo, essa desconstrução do estereótipo negativo sobre o negro, elevação da autoestima do negro e o resgate da identidade negra na EMQASSM são frutos de um longo processo educativo iniciado desde 2008 com o Projeto Quilombola.

Segundo Sacristán (2000, p. 17), currículo não é um conceito abstrato existente fora da realidade, pois é uma construção cultural, que organiza as práticas educativas. Ele se concretiza por meio de quatro campos: político, social, cultural e práxis (no fazer do docente). Além disso, ele é capaz de revelar a herança do modelo tradicional de educação, a exemplo da pedagogia tecnicista fundamentada na concepção educacional positivista. Portanto, “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Ele é modelado de acordo com o sistema escolar concreto.

Na manhã de 24 de novembro de 2022, a gestão e a equipe de docentes da EMQASSM organizaram o “I Encontro de Saberes e Partilhas Escola-Comunidade”, cuja Mesa “Currículo e Formação para uma Docência Quilombola” esta pesquisadora foi convidada para dialogar sobre a dissertação a partir da Formação Continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”, fruto de um curso de extensão coordenado pelo professor Dr. Waldeci Ferreira Chagas da UEPB (2016-2018). Nesse dia, uma das docentes da EMQASSM presentes realizou uma denúncia em pleno debate sobre a “reprovação” do projeto político pedagógico (PPP) da EMQASSM durante a gestão do prefeito Cícero Lucena (2021-2024). Além disso, acrescentou em sua denúncia o fato daquele evento escolar estar sendo custeado pela própria equipe pedagógica da EMQASSM sem qualquer apoio da gestão municipal de João Pessoa-PB.

Na época da nossa pesquisa do mestrado (2015-2017), tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (2016) da EMQASSM, que listava seis projetos educativos:

- 1) quilombola;
- 2) Evasão e repetência;
- 3) Mais educação;
- 4) Alimentação saudável;
- 5) Gincanas juninas; e
- 6) Drogas.

Os cinco primeiros eram norteados pelo Projeto Quilombola “Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”. Ao longo do ano letivo, a cada bimestre ocorriam quatro culminâncias do Projeto Quilombola relacionadas aos respectivos eixos norteadores: Unidade I - Território, História e Memória; Unidade II - Identidade, Sujeito e Circularidade; Unidade III - Sustentabilidade, Corpo e Sociabilidade; e Unidade IV - (Des)caminhos da cultura e Afirmação da negritude (Cunha, 2017).

Durante a pesquisa de doutorado (2021-2025), tivemos acesso ao atual Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro da Silva Machado (EMQASSM), elaborado em 2023. Ao analisá-lo, constatamos a ausência de qualquer menção a projetos educativos específicos relacionados à escola de Paratibe, incluindo o Projeto Quilombola. Apesar dessa omissão no documento oficial, verificamos que o Projeto Quilombola continua a se manifestar nas práticas pedagógicas da EMQASSM, o que reforça a denúncia apresentada pela professora durante o evento.

Diante dessa situação, buscamos dialogar com alguns docentes para compreender os motivos da exclusão do PPP de 2016 da EMQASSM e esclarecer a ausência de referências ao Projeto Quilombola. Contudo, a maioria dos docentes optou pelo silêncio. Uma exceção foi o professor Milton Nascimento, que, ao responder ao nosso questionário em 06/11/2024 (grifo nosso), gentilmente nos trouxe o seguinte esclarecimento:

*Depois do PPP aprovado em 2016, deveríamos ter reelaborado um em 2019, mas ele apenas foi representado com um novo plano de ação redesenhado pela gestão naquela época. **Mas não vivíamos tempos democráticos.** Por algum motivo que desconheço, **houve uma reprovação do documento nessa época**, o que motivou uma elaboração de outro a partir do PPP anterior a 2016, que **não passou por nenhum membro da comunidade escolar**, pelo que eu saiba. Somente em 2023 nós retomamos à frente do processo. Por isso, a base desse último documento é a de 2016. Mas já visualizo outro processo para 2026 (Milton Nascimento, professor de língua portuguesa, questionário respondido em 06/11/2024).*

No livro **Pedagogia da Indignação - Cartas Pedagógicas e outros escritos**, Paulo Freire (2000) destaca a relação indissociável entre denúncia e anúncio, uma vez que essa correlação de forças implica no exercício político de “dizer a palavra” devido ao compromisso com a transformação social. Em suma, a relação dialética denúncia-anúncio propõe a reflexão crítica sobre a realidade, denunciando as transgressões aos valores humanos, a fim de anunciar um mundo melhor. No contexto da escola quilombola de Paratibe, o PPP de 2016 foi construído com base no diálogo, na participação, na diversidade étnico-cultural, na coletividade e na democracia. Portanto, ao reprová-lo, a gestão municipal de João Pessoa demonstrou implicitamente que está contra a comunidade quilombola de Paratibe e a favor dos interesses do capitalismo hegemônico representado pelo mercado imobiliário.

A questão fundamental na prática política não é o puro fazer coisas, mas em favor de que e de quem fazer coisas, que implica, em certo sentido, contra quem fazer coisas. Como não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político, os partidos progressistas, interessados na desocultação de verdades, precisam jogar-se, até quixotescaamente, no esclarecimento de que nenhum túnel, nenhum viaduto,

nenhuma alameda, nenhuma praça, se explica por si mesmos ou por si próprios (Freire, 2000, p. 127).

A professora denunciante aceitou responder o questionário de *Identificação dos Docentes* da EMQASSM, mas não se prontificou em responder o questionário referente ao currículo escolar quilombola da EMQASSM. No conceito de educação escolar quilombola, a professora denunciante em seu discurso a definiu como sendo “*uma educação antirracista que descoloniza o currículo e aproxima as ações pedagógicas da realidade local [,] e que não compactua com uma gestão não democrática*”. Nesse discurso, a vírgula [,] me chamou atenção, pois não seria necessária, mas creio que a professora denunciante quis enfatizar a convivência com a gestão antidemocrática do prefeito Cícero Lucena, a qual representou um retrocesso para o currículo quilombola da EMQASSM.

Em relação à efetivação da educação escolar quilombola na EMQASSM, a professora Malu em seu discurso sugeriu

um currículo aliado à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com a Educação Escolar Quilombola, mas para isso é necessário que a escola tenha a modalidade de Educação Escolar Quilombola que perpassa por várias instâncias e o caminho é bastante longo (Malu, professora Polivalente, questionário respondido em 16/08/2024, grifo nosso).

Em termos jurídicos, a EMQASSM já se enquadra na modalidade da Educação Escolar Quilombola, pois é uma escola que atende estudantes oriundos de um território quilombola, além de ser localizada no território quilombola de Paratibe, conforme as DCNEEQ (2012). Contudo, em relação às práticas e às vivências pedagógicas na EMQASSM, a professora Malu (questionário respondido em 16/08/2024) em seu discurso afirma que “*o caminho é bastante longo*”. A reprovação do PPP (2016) da EMQASSM, que foi construído democraticamente pela comunidade escolar, é uma das evidências desse longo caminho.

Quanto aos desafios enfrentados pelo corpo docente da EMQASSM, a professora Malu (*Ibidem*, grifo nosso) afirmou que: “*temos famílias que se referem ao Quilombo como local de macumba. São com essas famílias que precisamos esclarecer os verdadeiros valores do Quilombo e o porquê de se estudar sobre esse Quilombo*”. O termo “macumba” associado ao quilombo revela o racismo religioso ainda existente na prática social entre as famílias dos estudantes da EMQASSM. No primeiro momento, pode-se interpretar essa associação como uma desinformação em relação ao conceito de quilombo, porém no momento da matrícula os pais sabem que a EMQASSM é uma escola quilombola, mesmo assim não se recusam a matriculá-los nessa escola.

Segundo Flor do Nascimento (2016), as religiões de matrizes africanas incomodam não apenas pelos seus rituais, mas também por manterem os elementos africanos na organização de sua família, de sua política, de sua economia e de seu modo de vida.

Por isso, penso que a expressão ‘intolerância religiosa’ não é suficiente para entender o que acontece com as comunidades que vivem as religiões de matrizes africanas, pois não é apenas o caráter religioso que é recusado efetivamente nos ataques aos nossos templos e irmãos/os que vivem essas religiões. É exatamente esse modo de vida negro, que mesmo que seja vivenciado por pessoas não negras, que se ataca. Não se trata de uma intolerância no sentido de uma recusa a tolerar a diferença marcada pela inferioridade ou discordância, como podem pensar algumas pessoas. O que está em jogo é exatamente um desrespeito em relação a uma maneira africana de viver (Flor do Nascimento, 2016, p. 15).

Na análise crítica do discurso (ACD), Fairclough (2016) parte de um modelo teórico-metodológico tridimensional, cujo estudo é constituído pelo texto, pela prática discursiva e pela prática social. A prática discursiva eivada de poder e de ideologia pode reverberar um determinado quadro político e social, explicando o motivo do estudo da ACD se concentrar nos problemas sociais.

A escravidão foi uma instituição violenta e desumana que existiu por mais de 300 anos no Brasil e foi responsável pela escravização do povo negro por séculos. Apesar de sua extinção em 1888, essa prática social deixou os seus resquícios ao relegar a base da pirâmide social brasileira ao povo negro e ao repercutir na prática discursiva que inferioriza os adeptos do candomblé ou da umbanda por associá-los a pessoas negras, pobres e de uma religião não cristã. Essa imagem foge do modelo hegemônico europeu marcado por uma sociedade branca, patriarcal e cristã, o que gera o discurso de ódio não apenas contra as religiões de matriz africana, mas também contra o modo de vida negro.

Diante disso, constatamos que a abolição da escravidão brasileira em 1888 representou apenas um marco histórico, pois tudo que seja marcado racialmente ainda hoje é perseguido em nosso país. O racismo religioso é fruto do racismo epistêmico que inferioriza, demoniza e exclui as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais de origem africana. Essa realidade mostra a importância de uma educação afrocentrada em diálogo com a educação popular sob a concepção de Paulo Freire na escola de Paratibe, pois ambas lutam pela implementação de um paradigma de educação não eurocentrada.

5.1.8 Djamila Ribeiro: “*não termos um currículo escolar próprio para ser condutor desse processo educativo*”

A professora Djamila Ribeiro (questionário respondido em 16/05/2024, grifo nosso) se identificou enquanto mulher branca com 37 anos de idade, residente em área urbana, cursando mestrado em Ciência da Linguagem e docente polivalente na condição de efetiva entre 7 a 10 anos na EMQASSM. No conceito de educação escolar quilombola, a professora Djamila Ribeiro em seu discurso definiu como “uma modalidade que visa atender as especificidades das comunidades remanescentes, assumindo assim uma **pedagogia própria**”. Sendo assim, as escolas localizadas nos territórios quilombolas devem construir um projeto pedagógico específico, tendo em vista a singularidade cultural de cada comunidade.

Conforme Silva (2020), a escola quilombola é aquela que considera a história, a cultura e as tradições da comunidade, sejam elas religiosas e até mesmo culinárias. Isso quer dizer que a educação escolar quilombola no quilombo de Paratibe em João Pessoa-PB não é a mesma que no quilombo de Caiana dos Crioulos em Alagoa Grande-PB. Por isso, é fundamental que a escola quilombola tenha um contato direto e constante com a realidade local de cada comunidade, para que exista um compartilhamento de saberes e fazeres quilombolas com os estudantes que sejam condizentes com a educação não formal que é vivenciada no dia a dia de cada comunidade quilombola.

Entretanto, a professora Djamila Ribeiro (*Ibidem*) em seu discurso elencou como um dos grandes desafios enfrentados pelo corpo docente para a implementação da educação escolar quilombola em Paratibe o fato da EMQASSM ainda não ter “*um **currículo escolar próprio** para ser condutor desse processo educativo*”. Sobre o currículo, Neves (2014) ressalta que, desde a escola até as universidades, o currículo é o núcleo do processo pedagógico, pois orienta o projeto político pedagógico, o planejamento docente, a prática, a avaliação, as relações e até mesmo as políticas públicas no âmbito educacional. A construção de um currículo escolar próprio requer uma gestão democrática que promova o engajamento, a mobilização e a participação da comunidade escolar e local de Paratibe, de modo que as seguintes estratégias sejam realizadas:

- 1) A criação de espaços de diálogo com a comunidade quilombola de Paratibe;
- 2) A constituição de um grêmio estudantil na escola quilombola de Paratibe;
- 3) A abertura de frentes de reivindicações, que possibilitem o registro de insatisfações, dúvidas e celebrações por parte da equipe escolar, dos pais, dos próprios estudantes e das lideranças políticas e culturais de Paratibe;

- 4) A promoção de plenárias com a participação da comunidade escolar e local de Paratibe para a construção de um projeto político pedagógico que seja condizente com a realidade histórica, social, política e cultural do quilombo de Paratibe;
- 5) A atualização das práticas pedagógicas com base em um currículo escolar afrocentrado;
- 6) A promoção de reuniões sobre currículo escolar quilombola com o envolvimento da comunidade escolar e local de Paratibe durante a tomada de decisões.

Na obra **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**, Foucault (1987) afirma que as relações de poder se propagam por toda a estrutura social, logo se encontram nas diversas instituições (escola, hospital, prisão, fábrica). No âmbito educacional, Melo e Ribeiro (2019) afirmam que o currículo escolar é um espaço de disputas epistemológicas, pois ao longo da história vem sendo desenvolvido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, silenciando o conhecimento africano, afro-brasileiro e indígena no contexto da escola. Tradicionalmente, o currículo escolar surge como uma tentativa de retirar a população da “ignorância” e da “selvageria”, portanto a ênfase nos clássicos traz a ideia “de que apenas algumas sociedades produziam conhecimentos válidos que poderiam conduzir as pessoas e os povos à civilização” (p. 1787-1788). É possível identificar um racismo epistemológico nessa concepção, pois acredita em uma superioridade europeia e branca no curso da história da humanidade, sendo a única capaz de produzir um conhecimento verdadeiro e legítimo.

Apesar de nada estar isento das relações de poder, é possível resistir ao seu exercício até mesmo no campo da educação. A construção de um currículo escolar quilombola sob as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) é um instrumento de resistência ao sistema educacional hegemônico, pois busca instaurar uma educação afrocentrada e consequentemente antirracista. Na educação escolar quilombola, o ensino é afrocentrado, porque o povo negro é agente e não coadjuvante do processo educativo (Noguera, 2010). Ademais, essa educação pode ser considerada uma ação afirmativa de reparação, pois visa corrigir as desigualdades sociais e raciais, além de reconhecer e de valorizar a história e a cultura dos afrodescendentes.

No livro **Currículo: uma reflexão sobre a prática**, Sacristán (2000) afirma que esse documento norteador do fazer didático e pedagógico da escola deve ser entendido enquanto práxis, para que contribua com a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Compreender o currículo como uma práxis significa que a sua construção deve ser baseada nos problemas reais que envolvem o corpo docente e discente e a realidade sociocultural da comunidade do entorno da escola. No campo da educação escolar quilombola, o projeto

político pedagógico (PPP) é o documento que expressa a identidade de cada escola quilombola, logo é a pedra fundamental para a construção de um “currículo escolar próprio” para a EMQASSM.

A construção do PPP é uma forma de a escola dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição escolar. Nesse processo, ações são construídas, desconstruídas e reconstruídas. O ideal é que elas sejam feitas de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos. Trata-se de um processo no qual a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente sua identidade e de seus integrantes. A escola se transforma na ação e poderá chegar a novas situações, construirá outras práticas e uma relação horizontal entre a ciência e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas (Brasil, 2012, p. 48).

Em **Ideologia e Currículo**, Apple (1982) defende que não há neutralidade no currículo escolar, pois ele é um instrumento político. Isso porque é construído dentro de um contexto social e cultural, o que o vincula a uma ideologia dominante e às relações sociais de poder. Portanto, ele tem o papel decisivo na manutenção e na reprodução das classes da sociedade capitalista. No livro **Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**, Silva (1999) defende que a ausência de determinados temas no currículo formal, a exemplo do PPP da escola, não ocorre de forma ingênua e desinteressada.

O PPP da EMQASSM passou por alguns processos antidemocráticos, a exemplo de sua reprovação pela gestão do Prefeito Cícero Lucena, o que repercutiu em seu atual PPP (2023), onde não há qualquer menção ao termo “racismo”. Esse silenciamento sobre a questão racial não coincide com um dos princípios que rege as práticas político-pedagógicas de uma educação escolar quilombola, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012, p. 63), que é a “superação do racismo - institucional, ambiental, alimentar, entre outros - e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial”. Portanto, o não dito sobre o racismo no PPP (2023) da EMQASSM reforça o mito da democracia racial no Brasil, perpetuando assim o racismo e a segregação racial.

Quanto à relação escola-comunidade quilombola de Paratibe, o discurso da professora Djamila Ribeiro (questionário respondido em 01/08/2024, grifo nosso) apresenta uma contradição quanto à participação da comunidade nas ações pedagógicas da EMQASSM. Em um trecho, ela afirma que:

*a comunicação entre a escola e a comunidade tem sido **constante no cotidiano**. É **comum** dialogarmos com pais e mães dos estudantes quilombolas e não quilombolas, além de termos **contato direto e diário** com a presidente da associação quilombola.*

A partir desse discurso, é possível concluir que o diálogo escola-comunidade é constante, direto e diário. Contudo, em outro trecho, a professora Djamila Ribeiro afirma que “a escola promove **sempre que possível** formações e outros encontros nos quais **a líder quilombola Joseane se faz presente**”. O termo “sempre que possível” revela que não existe uma constância nessa participação, além de reduzir a comunidade quilombola, que representa um coletivo, apenas a uma única liderança quilombola.

Quanto à formação continuada ofertada pela SEDEC-JP, a professora Djamila Ribeiro (*Ibidem*) considerou como “fundamental” o retorno em realizá-la no chão da escola de Paratibe, pois facilita a reflexão dos docentes “de forma conjunta” para a construção de “ações e estratégias dentro do que é previsto para uma escola quilombola”. Apesar desse avanço, para melhoria da formação continuada na EMQASSM, ela sugere “a escuta da comunidade quilombola, a fim de tornar essas formações mais próximas dos fazeres e saberes do Quilombo de Paratibe”.

Nesse discurso, a professora Djamila Ribeiro implicitamente apoia o diálogo entre a educação popular na concepção de Paulo Freire e a educação escolar quilombola, pois defende a construção de uma formação continuada a partir do diálogo, da reflexão crítica, da participação coletiva e da realidade concreta da comunidade quilombola de Paratibe. No livro **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Freire (2009) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, da mesma forma cabe essa exigência para uma formação continuada docente. No contexto de uma escola quilombola, é importante que se crie uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e as experiências sociais e culturais deles na comunidade quilombola de Paratibe.

Quanto ao seu fazer didático-pedagógico na EMQASSM, a professora Djamila Ribeiro (*Ibidem*) afirmou que utiliza em sala de aula literaturas que valorizam a “representatividade” negra, discutam sobre “remanescentes quilombolas” e “identidade étnico-racial” e abordam “aspectos relativos à memória, territorialidade e fazeres do cotidiano quilombola”. No âmbito educacional, existe ainda uma falta de representatividade negra nos livros didáticos, o que impacta na autoestima dos estudantes negros. Portanto, quando a professora Djamila Ribeiro dá visibilidade à representatividade negra em sala de aula, ela contribui para uma educação afrocentrada, em que o protagonismo e a emancipação do povo negro se tornam uma realidade possível.

Quanto ao uso do termo “remanescente” para se referir aos quilombolas, a professora Djamila Ribeiro remete à categoria jurídica, pois esse termo surge com o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988, que

garante pela primeira vez os direitos quilombolas quanto à regularização e à titulação das terras quilombolas. Entretanto, do ponto de vista antropológico, o termo “remanescente” é criticado, pois os quilombolas não são “sobras” ou “restos” do sistema escravocrata brasileiro, mas sim são símbolos da resistência negra no Brasil.

Quanto aos desafios do corpo docente para a implementação de uma educação escolar quilombola na EMQASSM, a professora Djamila Ribeiro acrescenta como outros grandes desafios: *“o material pedagógico que recebemos traz pouco ou quase nada de temas relacionados a essa atmosfera específica, o grande número de alunos em salas de aulas, e a ausência de áreas nas quais seja possível trabalhar circularidade”*. Esses desafios enfrentados pelo corpo docente da EMQASSM constatamos desde a minha primeira visita à escola no dia 26 de maio de 2022, pois, à época da nossa pesquisa de mestrado (2015-2017), na entrada da escola, percebemos uma mudança de imediato, pois antes a parede da fachada era pintada por uma única cor (bege claro), mas agora estava com as cores afro-brasileiras (verde, preto, amarelo, vermelho). Além disso, o nome da escola passa de “Emeief Profª Antônia Do Socorro Silva Machado” para “EM Quilombola Profª Antônia Do Socorro Silva Machado”. Essa mudança de nome representa não apenas uma conquista da luta coletiva e diária da comunidade local e escolar de Paratibe, mas também garante o apoio financeiro do MEC para a melhoria da qualidade de educação oferecida à comunidade quilombola.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), esses recursos públicos devem ser destinados à formação continuada de professores, à ampliação e à melhoria da rede física escolar e à produção e à aquisição de material didático específico para as comunidades quilombolas.

Entretanto, ao cruzarmos os portões da escola, percebemos que há um grande distanciamento entre o que propõem os dispositivos legais e a realidade da escola. Em termos de estrutura física, constatamos: salas de aulas superlotadas e com goteiras; biblioteca desativada; ventiladores desgastados e quebrados; alguns professores ministrando aula com microfone para preservar a saúde vocal; os banheiros mal equipados, inclusive, alguns sem porta; os livros didáticos da biblioteca desativada amontoados em mesas na frente da diretoria; ausência de rampa de acesso aos estudantes cadeirantes para o primeiro andar; os bebedouros enferrujados; ausência de parques infantis para o lazer.

A denúncia da estrutura física precária da escola quilombola de Paratibe é uma espécie de luta contra a injustiça, a desigualdade, a desumanização e a favor da transformação da realidade escolar. No livro **A luta pelo Direito**, Ihering (2010) esclarece que a luta não é da injustiça contra o Direito, mas sim a luta do Direito contra toda injustiça, pois essa é sua

essência. Em suma, não existe direito no mundo que não tenha sido conquistado sem luta. Diante disso, essa luta pode emergir da mobilização de gestores públicos de todas as esferas, das lideranças quilombolas, dos profissionais da educação, dos pais e da sociedade civil.

[...] O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente, contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do início do século X. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores hoje. Mas ainda assim, vivemos uma situação de insegurança de direitos, isto é, uma situação, na qual, não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (Arruti, 2008, p. 21).

Quanto aos livros didáticos ofertados aos docentes da EMQASSM, constatamos que não tinham representatividade quilombola e não apresentavam os valores civilizatórios afro-brasileiros neles. Portanto, ainda são voltados a um currículo eurocêntrico. Em meio a essa realidade, os profissionais da escola quilombola de Paratibe - desde o porteiro, a auxiliar de limpeza, o inspetor, a merendeira, a gestora, a supervisora até os docentes - demonstram em sua prática resistência. Isso porque esbanjam receptividade, alegria e criatividade. Apesar de os livros didáticos não dialogarem com o contexto e a realidade local, os docentes ajustam o currículo às demandas sociais e culturais da comunidade quilombola de Paratibe. Isso pode ser constatado com os cartazes nas paredes das salas de aula relativos à “Campanha de Violência contra a Mulher”, à “Campanha Faça Bonito contra o Abuso Sexual de Crianças e de Adolescentes”, “Respeitem meus cabelos, brancos!” e com os ensaios para o São João de 2022, através das apresentações de valorização da cultura popular e do resgate das tradições nordestinas - como o forró pé-de-serra - e até mesmo das danças guerreiras afros - a exemplo do maculelê.

Figura 19 - Cartaz “Respeitem meus cabelos, brancos!” localizado no mural do refeitório da EMQASSM



Fonte: Arquivo da autora (2022).

5.1.9 Milton Nascimento: *“tem que ser uma coletividade consciente, envolvida e com coragem de tentar novas experiências”*

O professor Milton Nascimento (questionário respondido em 18/07/2024, grifo nosso) se identificou enquanto homem branco com 43 anos de idade, residente em área urbana, doutor em Letras pela UFPB, docente há mais de 10 anos, porém na EMQASSM atua como professor de Língua Portuguesa na condição de efetivo entre 7 a 10 anos. No conceito de educação escolar quilombola, o professor Milton Nascimento em seu discurso definiu como “um **compromisso decolonial** por uma práxis comprometida com a comunidade, que é contra-colonial”. Em sua tese (2024), ele defende um projeto de educação escolar quilombola que seja um convite a um contínuo processo de decolonialidade.

Conforme Torres (2020, p. 36), “a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra ex-impérios e reivindicam a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. A decolonialidade pode ser considerada a segunda descolonização, pois agora não atua contra a subjugação do espaço territorial/ geográfico, mas sim contra a colonização das mentes, dos imaginários e das identidades dos povos latinos-americanos. Portanto, o professor Milton Nascimento defende uma educação decolonial no contexto escolar quilombola, desde que vise repensar a escola para combater todas as formas de opressão (patriarcalismo, sexismo, racismo, meritocracia, religiosidade exclusivista, homofobia).

Contudo, o professor Milton Nascimento (questionário respondido em 25/07/2024, grifo nosso) em seu discurso sobre a efetivação do currículo escolar quilombola em Paratibe sugere: *“seria muito interessante pensarmos que **a escola precisa de um projeto quilombista**”*. A partir desse discurso, constata-se que ele é adepto de uma educação afrocêntrica e não de uma educação decolonial para a EMQASSM. Segundo Benedicto (2019), o conceito de Quilombismo surge com Abdias do Nascimento (1914-2011), que é o principal pensador afrocêntrico no Brasil. Apesar de nunca ter utilizado explicitamente o conceito de afrocêntrica em suas obras, Abdias do Nascimento refletiu sobre o Quilombismo orientado pelo paradigma formulado por Molefi Kete Asante. Benedicto (2016, p. 245) defende em sua tese, intitulada **Afrocêntrica, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**, o seguinte modelo de Educação Quilombista.

[...] um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nesta sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. Esta educação deve ser inspirada na experiência dos quilombos, visto que estas sociedades permitiram aos africanos existirem nesta terra sem renunciarem a sua africanidade, além de serem abertas aos indígenas e brancos excluídos do sistema colonial. Assim como os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação do amefricano do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de educação com vistas à construção da sociedade democrática intercultural quilombista (Benedicto, 2016, p. 245).

Benedicto (2016) entende a educação quilombista como uma proposta de educação afrocentrada no Brasil, o que possibilita a viabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Educação Escolar Quilombola no contexto escolar, já que os quilombos foram sociedades abertas não apenas aos africanos, mas também aos indígenas e aos brancos excluídos do sistema colonial brasileiro.

Ao defender um projeto quilombista na EMQASSM, o professor Milton Nascimento (*Ibidem*) em seu discurso explicou que *“isso não se faz somente numa sala, por um ou alguns professores. Tem que ser uma coletividade **consciente**, envolvida e com coragem de tentar novas experiências”*. No livro **Conscientização: Teoria e prática da libertação**, Freire (1979) afirma que o substantivo “consciência” dá origem à expressão “conscientização”, que é um processo pedagógico dinâmico e permanente, em que os sujeitos históricos a partir de uma reflexão crítica sobre a realidade se comprometem em transformá-la por meio de uma práxis libertadora. Portanto, o professor Milton Nascimento concorda com a ideia do diálogo entre a educação escolar quilombola sob o paradigma afrocentrado e a educação popular na concepção de Paulo Freire, pois ele afirma que se faz necessário na EMQASSM um coletivo de docentes consciente, envolvido e comprometido com as mudanças sociais.

Quanto ao diálogo entre a educação popular e a educação escolar quilombola na EMQASSM, o professor Milton Nascimento (*Ibidem*) afirma ainda que não consegue *“ver a **institucionalidade ajudando**. Por exemplo, poderíamos optar por outros modelos de estrutura, de calendário, de avaliação, mas tudo tem que ser uma construção coletiva”*. Durante as observações participantes, comprovamos esse entrave.

No dia 4 de maio de 2024, o diretor da Seção de Direitos Humanos, Projetos Integradores e Projeto de Vida da SEDEC-JP participou enquanto expositor da formação continuada para os docentes da EMQASSM, abordando o tema “Caminhos Pedagógicos para

a Educação Antirracista”. Em sua exposição, ele mencionou três escolas municipais de João Pessoa-PB que são referências em educação antirracista: 1) Escola Municipal Zumbi dos Palmares; 2) Escola Municipal Antônio Santos Coelho Neto; e 3) Escola Fernando Paulo Carrilho Milanez. Nesse momento, o professor Milton Nascimento se pronunciou e apresentou ao Secretário como ideia a inclusão de uma proposta pedagógica baseada na educação popular a partir do pensamento de Paulo Freire nas escolas municipais de João Pessoa-PB. Entretanto, o Secretário refutou a ideia, afirmando que para alguns seres humanos não cabe o diálogo, mas sim a punição pelo crime de racismo.

Freire (2000, p. 66-67), no livro **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**, demonstra que não tolera perversidade e nem é conivente com a impunidade de crimes, ao descrever indignado o assassinato cruel do índio pataxó, Galdino Jesus dos Santos, em 1997.

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgenticando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer. [...] Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Freire, 2000, p. 66-67).

A partir desse trecho, constatamos que a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire também não tolera, não participa e não concorda com o crime de racismo, pois é um ato que desumaniza, nega a dignidade das pessoas e de grupos sociais por sua cor de pele, seu cabelo, sua manifestação cultural e religiosa. Além disso, Gadotti (2008) afirma que o diálogo em Paulo Freire não exclui o conflito, pois do contrário seria um diálogo ingênuo. Freire (2009), em sua obra **Pedagogia do Oprimido**, afirma que o diálogo na relação dialética entre opressor e oprimido é tecido com os oprimidos, e não para eles, a fim de que reconheçam a sua desumanização e objetificação/coisificação e assim lutem pela recuperação de sua humanização e libertação. Nesse sentido, a dialogicidade proposta por Paulo Freire é um convite a libertação dos sistemas opressores, a exemplo do racismo, e consequentemente um requisito fundamental para uma educação que se queira antirracista. Entretanto, a partir do discurso do Secretário da SEDEC-JP, é possível perceber que a instituição ainda não está aberta para essa educação dialógica, problematizadora, contextualizada, crítica e libertadora.

Na relação escola-comunidade quilombola de Paratibe, o professor Milton Nascimento (*Ibidem*) em seu discurso diz que a escola busca “*uma comunicação com a comunidade baseada no convívio e em momentos variados de interação*”. Spigolon (2009)

afirma que a convivência requer respeito e coerência, o que a torna pedagógica. Além disso, quando a convivência é pautada nas categorias *freirianas* da amorosidade, da criticidade e da conscientização, ela possibilita o compartilhamento de saberes diferentes, o que torna as relações humanas serem vivenciadas de forma cooperativa, solidária e coletiva. Contudo, essa concepção de convivência é praticamente utópica em nossa sociedade de classes. Segundo Gadotti (2008, p. 13), não podemos esquecer que a instituição escolar faz parte dessa sociedade, logo é natural que contradições e antagonismos de classe penetrem nela. Portanto, “não podemos esperar que uma escola seja ‘comunitária’ numa sociedade de classes”, porém isso pode ser estabelecido talvez no interior de pequenos grupos, a exemplo de um Conselho Escolar.

Quanto à participação da comunidade na EMQASSM, o professor Milton Nascimento (*Ibidem*) em seu discurso afirma que “*as pessoas da comunidade participam das reuniões na escola, trabalham na instituição e também comparecem em diversos momentos, **quando solicitadas***”. O termo “quando solicitadas” exprime uma formalidade e até mesmo um limite imposto à comunidade pela escola, o que deveria ocorrer de forma plena e natural no contexto escolar quilombola. A participação da comunidade quilombola de Paratibe na EMQASSM possibilita reivindicações por estrutura física escolar e por questões didático-pedagógicas e formativas docentes condizentes com a realidade quilombola, assim como a participação da equipe escolar nas reuniões da Associação da Comunidade Negra de Paratibe proporciona uma melhor compreensão sobre a dinâmica local do quilombo de Paratibe em termos culturais, sociais e políticos. Essa interação escola-comunidade quilombola de Paratibe promove a melhoria da qualidade de ensino e a garantia das políticas públicas quilombolas.

Quanto às estratégias utilizadas pela EMQASSM para fortalecer essa relação escola-comunidade quilombola de Paratibe, o professor Milton Nascimento (*Ibidem*) em seu discurso elenca que a escola: 1) participa de eventos promovidos pela associação quilombola; 2) realiza projeto integrativos em prol do fortalecimento do convívio da comunidade com a mata e o rio do Padre; 3) busca conhecer os saberes populares sobre o manuseio de ervas medicinais na comunidade; e 4) tenta resgatar o coco de roda e, principalmente, a ciranda junto à juventude escolar. Essas estratégias da EMQASSM possibilita também um diálogo entre os saberes científicos e os saberes da comunidade quilombola, além de contemplar outras dimensões de uma currículo escolar quilombola, tais como: “a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território” (Brasil, 2012, p. 42).

A partir disso, percebe-se que existe um movimento da EMQASSM, para que os etnosaberes e as tradições culturais quilombolas sejam visibilizados, valorizados e fortalecidos no contexto escolar quilombola. Na concepção de Castilho e Santana (2018), os etnosaberes abrem espaço para outros olhares, de modo que buscam

[...] reivindicar o reconhecimento, a importância dos dizeres, dos pensares, e dos fazeres de comunidades tradicionais, as quais sofreram os processos do colonialismo e, além disso, persegue o objetivo de que sejam reconhecidos seus saberes e fazeres tradicionais, **na mesma simetria**, racionalidade, e relevo que se tem atribuído às diferentes concepções e saberes (Castilho; Santana, 2018, p. 43, grifo nosso).

Não queremos desconsiderar as lutas, as resistências e as conquistas da EMQASSM em prol de um currículo escolar quilombola, mas sabemos que a valorização e a visibilidade dos etnosaberes “na mesma simetria” que os padrões culturais europeus ainda requer uma mobilização árdua e longa de toda comunidade escolar de Paratibe. Na obra **Currículo, Território em Disputa**, Arroyo (2013) afirma que todo currículo é uma arena política e um território em disputa, onde se evidenciam tensões, pressões e lutas pelo reconhecimento das histórias-memórias silenciadas e negadas do povo negro e indígena por uma instituição escolar que ainda prioriza o conhecimento eurocêntrico. Isso porque o currículo “não é uma simples transmissão desinteressada de conhecimento social, ou seja, está implicado em **relações de poder**, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares” (Brasil, 2012, p. 41, grifo nosso).

Quanto à formação continuada ofertada pela SEDEC-JP, o professor Milton Nascimento (*Ibidem*) em seu discurso a considera como “um importante diferencial” para a constituição da identidade da equipe escolar e a construção do projeto político-pedagógico da EMQASSM. Além disso, ele reforça a importância de sua “continuidade”, pois reorienta os novos docentes que chegam à escola e desperta a necessidade do estudo sobre os temas étnico-raciais, que não fizeram parte da formação inicial dos docentes da EMQASSM. Sendo assim, as DCNEEQ (2012) orientam que os cursos de formação continuada voltados à educação escolar quilombola abordem os seguintes temas: 1) a história das lutas quilombolas; 2) a importância dos quilombos na libertação dos negros escravizados e na sociedade brasileira atual; 3) ações afirmativas de promoção da igualdade étnico-racial; 4) articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais advindos das comunidades quilombolas em um contexto político, econômico, social e cultural; e 5) a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial.

Na formação continuada docente de escolas quilombolas, seja em área rural ou urbana, o centro do debate deve ser a educação para as relações étnico-raciais, pois aborda as tensões raciais existentes na sociedade brasileira, que adentram os espaços escolares, proporcionando a surgimento de novas práticas pedagógicas condizentes com a realidade quilombola. Segundo Libâneo (1994), é fundamental que a formação continuada docente assegure a interligação entre a teoria e a prática, para que os conteúdos estudados dialoguem com a realidade vivida pelos estudantes e assim busquem transformá-la. Acrescentamos também a importância dos docentes dominarem as teorias e as técnicas relativas a uma educação afrocentrada, pois certamente se sentirão mais seguros e mais qualificados para repensarem as suas práticas pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem.

O professor Milton Nascimento (*Ibidem*, grifo nosso) em seu discurso reconhece que aprendeu muito com a formação continuada ofertada pela SEDEC-JP, porém sente a necessidade de mais aprendizagem, como também percebe isso em outros docentes da EMQASSM. Além disso, durante a formação continuada, é essencial “avançar no **projeto comum**, dialogando com uma **teoria de base**”, para isso “estamos precisando **estudar teorias decoloniais** e ler mais pensadores e metodologias que se associem a essa perspectiva. Precisamos também **ampliar nossas ações epistêmicas, buscando ouvir mais pessoas da comunidade**”.

Esse discurso busca romper com o modelo de educação eurocêntrico imposto pelo dominante/colonizador europeu, o qual posiciona o seu conhecimento e a sua cultura acima de outros povos, como os africanos e os indígenas. Na educação escolar quilombola, não podemos universalizar um tipo de conhecimento e de cultura em detrimento de outros, pois são necessárias mudanças e deslocamentos epistêmicos que possibilitem a ampliação do olhar para a história e a cultura de povos historicamente subalternizados, a exemplo dos africanos e dos ameríndios. Nesta tese, defendemos o deslocamento epistêmico sob a perspectiva da teoria da afrocentricidade, que já vinha sendo realizado pelo Movimento Negro e por intelectuais negros desde os anos de 1960, a exemplo de Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Guerreiro Ramos, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Sueli Carneiro, antes mesmo das discussões sobre o conceito de decolonialidade na década de 1990.

Contudo, comungamos com o pensamento de Libâneo (1994) que propõe um fazer educacional não de forma individual, mas sim coletiva, em que os docentes dialoguem entre si, com os estudantes, as famílias e a comunidade quilombola de Paratibe, a fim de resgatar e de conhecer a história e a cultural dos africanos, afro-brasileiros e quilombola no contexto escolar quilombola de Paratibe. Essa educação dialógica, inclusiva e democrática faz com que

os estudantes da EMQASSM compreendam a estrutura social ainda racista e discriminatória, em que estão inseridos, e repensem as relações étnico-raciais a partir de uma ótica igualitária, diversa e plural.

Quanto aos desafios e aos avanços enfrentados pelo corpo docente da EMQASSM, o professor Milton Nascimento (*Ibidem*, grifo nosso) em seu discurso afirma que “depois de nove anos de envolvimento nesse projeto de tornar a Antônia do Socorro uma escola quilombola, que **enquanto a comunidade não liderar mais projetos dentro da escola, ficaremos sempre com a sensação de angústia**”. O termo “sensação de angústia” utilizado pelo professor nos pressupõe que o educador comprometido e engajado com a causa quilombola dentro da EMQASSM fica “agoniado” e “aflito” por se vê impossibilitado de realizar qualquer mudança nos projetos da escola, pois depende das escolhas e das decisões da gestão escolar e da própria SEDEC-JP.

Além disso, ao longo de 9 anos de atuação docente na EMQASSM, o professor Milton Nascimento já percebeu que o protagonismo popular quilombola no contexto da escola é a solução para torná-la verdadeiramente quilombola, pois o título de quilombola e as ações pedagógicas isoladas para as relações étnico-raciais não garantem que ela seja uma escola quilombola. Diante disso, é preciso uma transformação na cultura escolar da EMQASSM, que “com seus espaços fechados, regras e disciplinamento, reforçam, na verdade, a permanência da estrutura social hierárquica vigente” (Giroux, 1997 *apud* Carril, 2017, p. 555). Ou seja, as lideranças políticas e culturais quilombolas de Paratibe não coordenam mais projetos educativos na EMQASSM talvez porque ainda sejam vistas pelo olhar dos “detentores do saber” como incapazes. Na concepção de Paulo Freire (2009), inexistem hierarquias entre saberes, apenas “saberes diferentes”, que em diálogo possibilitam a construção de um currículo escolar quilombola.

No próximo tópico, a professora Neusa Santos Souza em seu discurso enfatizou a importância do Poder Público devolver a escola para os quilombolas, já que hoje por diversas razões a comunidade está perdendo a escola, a começar pela prática pedagógica dos docentes que ainda não está condizente com a realidade quilombola.

5.1.10 Neusa Santos Souza: “*que o governo entre em acordo com a comunidade quilombola de construir uma escola realmente que atenda os anseios daquela comunidade, valorizando sua ancestralidade e tradições*”

A professora Neusa Santos Souza (questionário respondido em 02/08/2024) se afirmou enquanto mulher preta com 46 anos de idade, residente em área urbana e docente há mais de 10 anos, porém na EMQASSM atua como professora de Língua Portuguesa na condição de contratada entre 1 a 2 anos na EMQASSM. Ao longo de todo o seu discurso, a professora enquanto mulher preta utilizou expressões fortes para denunciar a violência do racismo, tais como, “*a crueldade dos senhores de engenho*” na história brasileira, a escola enquanto instituição educacional tenta “*romantizar a história tão cruel dos negros*” e “*não passa de uma utopia*”, a Secretaria de Educação promove mesas redondas em que brancos falam sobre a história do negro, enquanto “*os negros ficam como ouvintes, calados e não valorizados*”.

No Brasil, o racismo se confunde com a própria história de nosso país, marcado com a condição dos negros “ouvintes, calados e não valorizados” (violência simbólica) e com a chibata que representa “a crueldade dos senhores de engenho” (violência física), ambas alternadas, complementares e concomitantes. O genocídio do povo negro continua até hoje, basta lembrar do Massacre do Carandiru em 1992 (São Paulo), da chacina da Candelária em 1993 (Rio de Janeiro) e dos dados do Atlas da Violência em 2021, revelando que a cada 10 (dez) pessoas assassinadas no Brasil, 8 (oito) são negras (Cerqueira, 2021). Afinal, “a carne mais barata do mercado é a carne negra”? Esse descaso do Estado brasileiro com o povo negro revela o racismo estrutural, que está enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas do Brasil. As desigualdades raciais persistem e se manifestam nas diversas áreas da vida cotidiana, como trabalho, educação, moradia, saúde e renda. Diante disso, Heringer (2002, p. 61) defende que

Os negros brasileiros têm feito pouco progresso na conquista de profissões de maior prestígio social, no estabelecimento de seus próprios negócios e na ocupação de posições de poder político. Eles ainda concentram-se em atividades manuais que exigem pouca qualificação e escolarização formal. As desvantagens acumuladas através da história brasileira tornaram o sucesso difícil para a população afro-brasileira (Lima, 1999) (Heringer, 2002, p. 61).

No campo educacional, em decorrência de muita luta do Movimento Negro e Quilombola no Brasil, como já falamos, houve algumas conquistas, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de

novembro de 2012 (Definição das DCNEEQ), que contribuíram para a discussão sobre a importância do povo negro na construção de nosso país e para a redução das desigualdades históricas no acesso à educação pela população negra. Apesar de as escolas brasileiras ainda terem muito o que avançar em termos de implementação dessas políticas de ações afirmativas, é notável que houve um aumento na visibilidade, na valorização e na inclusão da História e da Cultura africana e afro-brasileira nos currículos e nas práticas escolares no Brasil.

Além disso, segundo Gonçalves e Silva (2004), a educação das relações étnico-raciais, incluindo a educação escolar quilombola, transcende o espaço da escola para o social. Isso porque temas antirracistas, tais como, a história do quilombo, a cultura afro-brasileira, o racismo, a intolerância religiosa, que são estudados, debatidos e vivenciados no ambiente escolar sensibilizam alunos negros e não negros, fazendo-os refletir sobre suas próprias palavras, posturas e práticas. Essa educação passa então a ser vivenciada na sociedade, através das relações interpessoais no dia a dia.

Com relação à professora de Língua Portuguesa da EMQASSM, que foi entrevistada, outra questão que nos chamou a atenção foi a escolha do pseudônimo “Neusa Santos Souza”, pois ela foi psicanalista, autora da obra **Tornar-se Negro** (1981) e pesquisadora sobre o sofrimento psíquico dos negros na sociedade brasileira, que no dia 20 de dezembro de 2008 cometeu suicídio por não suportar a dor do racismo. A partir disso, inferimos que a professora Neusa Santos Souza escolheu esse pseudônimo propositalmente, a fim de denunciar e de protestar contra a crueldade do racismo em nossa sociedade.

Conforme Tavares (2017), o suicídio do povo negro no Brasil é um fenômeno decorrente do processo de escravização africana e da persistência do racismo estrutural no país. Em 2018, o Ministério da Saúde em parceria com a Universidade de Brasília realizou uma pesquisa sobre os óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros de 2012 a 2016, constatando que o índice de suicídio entre jovens negros aumentou 45% em comparação aos brancos. Diante desses dados, é preciso discutir com seriedade, responsabilidade e urgência sobre racismo na escola, pois de acordo com Carneiro (2005, p. 131-132)

A multiplicidade de identidades que entrecortam os indivíduos, contemporaneamente ditadas por suas diferentes inserções ocupacional, de gênero, de classe etc, desaparecem quando adentra o negro. O negro chega antes da pessoa, o negro chega antes do indivíduo, o negro chega antes do profissional, o negro chega antes do gênero, o negro chega antes do título universitário, o negro chega antes da riqueza. Todas essas outras dimensões do indivíduo negro têm que ser resgatadas a posteriori. Depois da averiguação, como convém aos suspeitos a priori. E como esse negro se recusa a sair desse lugar hegemônico, mesmo após a averiguação ele será

submetido a diferentes testes para provar que seja algo além do que um negro. Por isso dirá Frenette que **ser negro é não ter descanso** (Carneiro, 2005, grifo nosso, p. 131-132).

O trecho “ser negro é não ter descanso” mostra que, apesar do fim da colonização, ainda há a colonialidade, que é o padrão de relações de poder existente em uma sociedade norteadada pelo modelo eurocêntrico, o qual impõe o padrão de beleza, a religião, o vestuário, a dança e a culinária. Em razão disso, a escola é também o lugar onde os negros sofrem com o racismo, através de apelidos depreciativos, de piadas e de brincadeiras de mau gosto sobre a sua cor de pele, a textura de seus cabelos e/ou seus traços físicos.

Durante as observações participantes, presenciamos duas práticas racistas no horário do recreio da escola. Na primeira, um dos estudantes, ao se dirigir ao zelador da escola, falou em tom depreciativo: “*saí daí, marisqueiro!*”. O zelador da EMQASSM é preto e quilombola de Paratibe. No quilombo de Paratibe, uma das práticas produtivas que ainda hoje é repassada de geração a geração é a pesca de peixe, camarão, caranguejo e marisco, em que se utilizam instrumentos artesanais de pesca, a exemplo do samburá. No contexto social de Paratibe, o termo “marisqueiro” é associado a preto, pobre e quilombola, logo na visão do estudante o zelador não era para estar ali na EMQASSM.

Fairclough (2003) defende que a nossa memória discursiva é gradualmente construída ao longo de nossas relações sociais, onde compartilhamos conhecimentos, crenças, opiniões, imagens, estratégias e experiências pessoais com quem interagimos. A memória discursiva só se altera quando o ser humano se conscientiza de sua condição de sujeito ativo capaz de enxergar o processo de submissão e de opressão a que está sendo submetido e, assim, produzir resistência.

A escravidão no Brasil legalmente finalizou em 13 de maio de 1888, porém os resquícios de sua ideologia e de sua prática ainda se encontram na memória discursiva do povo brasileiro. Na esfera econômica, a cor de pele ainda determina quem vai ocupar a vaga de emprego, o que reforça a existência de uma seleção subjetiva e não objetiva como deveria acontecer. Essa prática racista no mercado de trabalho brasileiro comunga com o discurso racista do estudante da EMQASSM que pensa que lugar de preto quilombola é pescando marisco e não trabalhando dentro de uma instituição escolar.

Na segunda prática racista, duas estudantes conversavam sobre a estética do cabelo de uma delas enquanto lanchavam no refeitório da escola. Uma delas disse para a outra: “*cabelo cacheado é bonito, fulana. Tira essa química!*”. A outra respondeu: “*eu não, cabelo cacheado é de bombril!*”. Diante dessa afirmação, pronunciamos: “*pois eu sempre gostei do*

meu cabelo. Vocês acham meu cabelo feio?”. A menina do cabelo com química respondeu: *“eu não gosto do meu cabelo, tia, é de bucha”*. Indagamos: *“quem disse isso?”*. Ela respondeu: *“todo mundo diz”*.

A frase *“todo mundo diz”* nos faz compreender o motivo da estudante negar a sua própria identidade negra, afinal: quem quer ter algo (cabelo crespo) para ser ridicularizado por *“todo mundo”*? Diante disso, despertamos para a realidade de cada criança negra que, além de ter seus cabelos crespos menosprezados por xingamentos, não se vê representada nas redes sociais, nas novelas, nos filmes, nos livros, nas revistas, nas bonecas. Ademais, o processo de manipulação do cabelo das crianças se inicia dentro do próprio ambiente doméstico, familiar, conforme explica Gomes (2002, p. 43)

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo (Gomes, 2002, p. 43).

Em um contexto de branqueamento do país, dizer “não” a uma cultura dominante, mesmo através de pequenos atos diários, simboliza uma luta política em prol da descolonização de mentes e de corpos. Contudo, ainda hoje existe uma forte reprodução de um modelo de beleza “ideal” branco na sociedade, o que costuma internalizar no negro uma “superioridade racial” branca. Em face dessa realidade, a maioria deles opta por se “igualar” à aparência do colonizador, que o vitimou em um sistema racista.

No discurso sobre a relação escola-comunidade quilombola de Paratibe, a professora Neusa Santos Souza (*Ibidem*, grifo nosso) respondeu que *“nosso canal de interlocução basicamente vem da líder quilombola Joseane e de alguns funcionários oriundos do quilombo”*. Quanto à participação da comunidade na escola de Paratibe, ela complementou: *“a associação de Paratibe **tenta adentrar** no espaço educativo, porém a comunidade quilombola vem **perdendo espaço e pertencimento**, devido à **diminuição** da comunidade quilombola na região”*.

Em 2009, quando chegamos pela primeira vez na comunidade quilombola de Paratibe, a paisagem local ainda tinha aspecto de área rural, pois existiam muitas árvores frutíferas e frondosas, terrenos espaçosos e não existiam muros nem arames farpados ao redor das casas da comunidade. Contudo, a forte especulação imobiliária na região resultado da urbanização, através da construção de loteamentos habitacionais, incorporou a comunidade à zona urbana de João Pessoa. Uma das consequências foi a poluição e o assoreamento do Rio Padre, que

acarretou a diminuição da pesca de peixes e de camarões pelos quilombolas. Além disso, a expansão urbana ocasionou a diminuição da área agricultável, o que diminuiu também a agricultura familiar e a coleta de frutos. Esse fenômeno é conhecido por racismo ambiental.

Racismo ambiental é o conjunto de ideias e práticas das sociedades e seus governos, que aceitam a degradação ambiental e humana, com a justificativa da busca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população afetados – negros, índios, migrantes, extrativistas, pescadores, trabalhadores pobres, que sofrem os impactos negativos do crescimento econômico e a quem é imputado o sacrifício em prol de um benefício para os demais (Herculano, 2006, p. 11).

Apesar dessa triste realidade social, econômica e ambiental em Paratibe, isso não justifica a dificuldade da associação quilombola “adentrar” no espaço escolar, pois os modos de vida, as tradições culturais e a identidade quilombola permanecem vivas no quilombo de Paratibe. Diante desse problema social, a professora Neusa Santos Souza (*Ibidem*, grifo nosso) sugeriu como solução “*que o governo entre em acordo com a comunidade quilombola de **construir uma escola realmente que atenda os anseios daquela comunidade**, valorizando sua ancestralidade e tradições*”. No dia 18 de julho de 2024, durante nossas observações participantes, a professora Neusa Santos Souza em uma conversa informal conosco na sala dos professores da EMQAASM nos disse que os textos dos estudantes são fracos em termos étnico-raciais, porque eles realmente não vivenciam o quilombo na escola, então seria interessante a construção de uma outra escola dentro do quilombo só para quilombolas.

Segundo Cunha (2017), a luta e o engajamento coletivo, especialmente da professora Antônia do Socorro ou Toinha, mulher negra e quilombola a frente de seu tempo, resultaram em 1972 na construção da Escola Municipal José Peregrino de Carvalho no quilombo de Paratibe, que hoje é chamada de Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado. A EMQAASM é símbolo da luta popular quilombola em Paratibe não apenas pelo acesso à educação, mas também a uma educação diferenciada, que valorize os saberes e os fazeres quilombolas. Portanto, quando a professora Neusa Santos Souza sugere a construção de uma nova escola só os quilombolas de Paratibe, ela desconsidera mais de 50 (cinquenta) anos de luta e de resistência do povo quilombola pela inserção da escolarização em Paratibe. Além disso, os quilombolas historicamente subtraídos dos seus direitos seriam mais uma vez excluídos, o que representaria uma atitude racista.

Na relação escola-comunidade quilombola de Paratibe, a professora Neusa Santos Souza (*Ibidem*, grifo nosso) acrescentou em seu discurso que isso não deveria acontecer, pois a escola quilombola serve para garantir o direito de todos à educação, mas “*se essa escola*

*não tiver um quadro docente e de gestão composto **primordialmente por educadores oriundos da comunidade e atentos a uma educação quilombola**, o resultado pode ser a **imposição dos saberes curriculares sobre os locais**”.*

Conforme as DCNEEQ (2012), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar que a educação escolar quilombola seja conduzida, preferencialmente, por docentes oriundos das comunidades quilombolas, porém essa não é a realidade das escolas quilombolas brasileiras. Atualmente, o grande problema nessas escolas é o fato dos docentes desenvolverem as suas práticas profissionais sem conhecer a realidade histórica, social, cultural e política do contexto quilombola, em que atuam. Por isso a importância de um levantamento sistemático nacional, estadual e local por parte do poder público, a fim de constatar o perfil profissional, as condições de trabalho e a formação inicial e continuada desses docentes em atuação na educação escolar quilombola no Brasil.

Em seguida, é urgente que sejam ofertados cursos de formação continuada docentes voltados para as escolas quilombolas, em que a grade curricular aborde as questões étnico-raciais e quilombolas, tais como, 1) as lutas quilombolas ao longo da história do Brasil; 2) a importância dos quilombos no processo da libertação dos negros escravizados e no contexto da sociedade brasileira atual; 3) o respeito à diversidade cultural e religiosa; 4) as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial, entre outros temas relacionados a uma educação antirracista. Conjugado a isso, é importante a inclusão da realidade quilombola nos materiais didáticos e de apoio pedagógico produzidos para os docentes que atuam nas escolas quilombolas.

Todas essas etapas devem ser articuladas entre o poder público, a gestão da escola, os docentes, as lideranças comunitárias quilombolas, para que seja viabilizada a construção de um projeto político pedagógico, de materiais didáticos-pedagógicos, de cursos de formação inicial e continuada, de um cardápio alimentar, da estrutura física adequados a realidade histórica, social, cultural e política de cada escola quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, confirmamos a tese de que o diálogo entre a Educação Popular na perspectiva *freiriana* e a Educação Escolar Quilombola, ancorada no paradigma da afrocentricidade, constitui uma possibilidade de base teórica para a reflexão das atuais DCNEEQ e, conseqüentemente, para potencializar a efetivação da Educação Escolar Quilombola na EMQASSM, situada no quilombo de Paratibe.

Nas DCNEEQ, identificamos a presença das seguintes categorias *freirianas*: dialogicidade, criticidade, autonomia, politicidade, cultura popular, práxis e emancipação. Há uma defesa nas DCNEEQ de um processo educativo baseado essencialmente na dialogicidade e na emancipação dentro das escolas quilombolas, a exemplo da EMQASSM. Os dispositivos legais das DCNEEQ frisam o respeito aos saberes quilombolas dos educandos, a valorização da escuta da comunidade, a problematização da realidade concreta quilombola em prol de uma transformação social, o diálogo horizontal entre o saber popular e o conhecimento científico, o empoderamento da identidade negra e quilombola, gerando a autonomia e o pertencimento dos estudantes negros e quilombolas da EMQASSM. Ademais, as DCNEEQ defendem uma perspectiva educativa afrocêntrica ao estabelecer como eixos norteadores do currículo escolar os conhecimentos da memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e etnodesenvolvimento da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo de seu processo histórico, político, econômico e sociocultural.

Apesar disso, a partir dos discursos dos 10 (dez) docentes da EMQASSM entrevistados, constatamos que a efetivação das DCNEEQ ora avança, ora recua no contexto da escola quilombola de Paratibe, pois ainda existem nas práticas curriculares os seguintes entraves:

1) as práticas pedagógicas ainda são voltadas para ações pontuais referentes às datas comemorativas da educação escolar quilombola, tais como, “*julho das pretas*”, “*em outro momento, tivemos uma palestra de Jorlene*”, “*visitação, aulas de campo, confraternizações e comemorações a exemplo do 20 de novembro*”, “*mesas redondas, almoço e São João*”, conforme revelam os discursos de Kimberlé Crenshaw e Pai José de Angola. A partir disso, percebemos que ainda não existe uma vivência significativa da cultura, da história e dos costumes quilombolas de Paratibe na EMQASSM;

2) no contexto da EMQASSM, há uma relação de hierarquia entre os saberes quilombolas produzidos na comunidade de Paratibe e os conhecimentos científicos sobre os quilombolas produzidos pela Universidade. Durante a formação continuada da EMQASSM,

houve um desrespeito por parte de alguns docentes à fala da líder quilombola de Paratibe Joseane Pereira da Silva Santos (Ana), porém *“no encontro anterior com o professor Waldeci Chagas, todos ficaram em silêncio e prestaram atenção”*, conforme o discurso da professora de Arte da EMQASSM. Esse comportamento dentro de um contexto escolar quilombola contrária as recomendações das DCNEEQ (2012, p. 54), que defende *“o diálogo entre conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais construídos pelas próprias comunidades quilombolas”*;

3) os profissionais da EMQASSM são, em sua maioria, contratados por tempo determinado (temporários), o que aumenta a rotatividade de docentes e consequentemente prejudica o processo de construção de um currículo escolar quilombola. Além disso, quase 100% da equipe da EMQASSM não é quilombola e nem se identifica com a causa quilombola. A professora Carolina Maria de Jesus, em seu discurso, entende como desafio o fato de *“a maior parte dos professores não são quilombolas e nem conhecem a educação escolar quilombola”*, desencadeando *“muita rotatividade de professores na escola”*. Diante disso, sugerimos como soluções a realização de concursos públicos efetivos com vagas para profissionais quilombolas na EMQASSM e a realização frequente de cursos de formação continuada sobre os temas das relações étnico-raciais e quilombolas voltadas aos docentes na EMQASSM;

4) a EMQASSM enfrenta não apenas o preconceito racial, mas também religioso, através dos discursos dos pais dos estudantes eivados de intolerância religiosa, chegando até a demonização dos cultos das religiões de matriz africana. O racismo religioso é confirmado através dos seguintes discursos da líder quilombola Ana e dos professores Megê e Malu: *“alguns pais que são evangélicos, eles questionam e diz que vão denunciar”* a participação de seus filhos em apresentações artísticas referentes à cultura africana na EMQASSM, *“temos famílias que se referem ao Quilombo como local de macumba”* e *“não deixam os filhos sequer pisar no quilombo”*. Portanto, é preciso que a EMQASSM se aproxime das famílias dos estudantes por meio de um diálogo pessoal, da promoção de palestras públicas sobre o tema e da realização de amostra cultural afro quilombola no contexto escolar.

Diante dessa realidade, constatamos que, apesar da existência das DCNEEQ, ainda há uma lacuna entre a teoria e a prática na EMQASSM. Conforme constam no quarto e no quinto capítulo desta tese, essas foram as nossas primeiras impressões sobre a efetivação das DCNEEQ na escola de Paratibe, através das conversas informais e das próprias entrevistas com os profissionais da EMQASSM e as lideranças da comunidade quilombola de Paratibe. Isso quer dizer que a implementação plena da Educação Escolar Quilombola requer não

apenas a formulação de diretrizes normativas, mas sobretudo a garantia de que essas orientações sejam concretizadas no cotidiano escolar de forma estruturada, participativa e alinhada às especificidades socioculturais e históricas da comunidade.

Em geral, há um processo de construção da educação escolar quilombola em Paratibe, que apresenta os seus avanços, os seus retrocessos e as suas possibilidades associados à política pública de educação voltada ao Município de João Pessoa (PB) e ao povo negro, em especial ao quilombola. Nesse sentido, percebemos uma fragilidade da comunidade quilombola de Paratibe em termos de força política para enfrentar a gestão municipal de João Pessoa (PB) e assim garantir a efetivação da educação escolar quilombola na EMQASSM. A concretização desse projeto fica à mercê da atuação do corpo docente da escola, que nem sempre se envolve, pois não entende a educação escolar quilombola como um direito dos quilombolas. Ademais, os profissionais que compõem a gestão escolar e o quadro docente não são oriundos da comunidade quilombola de Paratibe. O resultado disso é o fato de a comunidade está perdendo a EMQASSM, pois a escola que existe não condiz com a realidade quilombola de Paratibe.

Para que essa efetivação ocorra, é essencial que os saberes e fazeres africanos sejam incorporados nas práticas docentes da escola quilombola como um meio de desconstrução da invisibilidade e do apagamento histórico dessas comunidades. Entre as ações prioritárias, destaca-se o combate ao preconceito em relação ao território quilombola, promovido pelos próprios sujeitos quilombolas, sem que isso implique a negação de outras culturas, mas sim a valorização da cultura local como eixo estruturante do processo educativo. Dessa forma, a vivência da diversidade dentro do próprio território torna-se um instrumento para evitar formas de exclusão e para fomentar uma educação antirracista, comprometida com a valorização das identidades quilombolas.

Nesse sentido, os docentes que não pertencem à comunidade quilombola devem ser preparados para atuar de maneira sensível e comprometida com a luta pela valorização da identidade quilombola, o que exige formação inicial e continuada específica sobre a Educação Escolar Quilombola. Essa formação deve capacitá-los a compreender os fundamentos das DCNEEQ e a incorporar metodologias que respeitem e promovam os conhecimentos ancestrais e as tradições da comunidade. Além disso, a sistematização seriada dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve dialogar e se alinhar com as DCNEEQ, garantindo que o currículo não seja apenas uma adaptação superficial, mas sim uma construção coletiva enraizada nas demandas da comunidade quilombola.

A construção do currículo, portanto, precisa ser um processo participativo e consciente, envolvendo toda a coletividade escolar de maneira ativa e engajada. A escola quilombola não pode ser um espaço de reprodução de modelos eurocêntricos e descontextualizados, mas deve refletir os valores, práticas e epistemologias próprias das comunidades quilombolas. Isso implica a necessidade de uma comunidade escolar comprometida e disposta a experimentar novas abordagens pedagógicas, rompendo com paradigmas tradicionais e assumindo a responsabilidade de transformar a escola em um espaço genuinamente representativo dos anseios da população quilombola.

Ademais, a efetivação da Educação Escolar Quilombola não pode depender exclusivamente da atuação dos docentes, da gestão escolar e de uma formação inicial/continuada. Sendo uma política pública, sua implementação exige a atuação compromissada SEDEC-JP, uma vez que sua concretização demanda recursos financeiros adequados, democratização da gestão escolar e participação ativa da comunidade. A ausência de um compromisso efetivo por parte dos órgãos públicos resulta em ações pedagógicas isoladas e, muitas vezes, desconectadas das recomendações das DCNEEQ, comprometendo a consolidação de uma educação quilombola de qualidade.

Dessa forma, reafirmamos a tese de que a construção de uma escola quilombola que atenda verdadeiramente às necessidades da comunidade passa pelo estabelecimento de um diálogo contínuo entre as políticas públicas e os saberes locais. Esse diálogo deve garantir não apenas o acesso a recursos, mas também a valorização da ancestralidade, das tradições e da identidade quilombola como elementos centrais do processo educativo. Somente por meio dessa articulação entre teoria e prática, diretrizes e vivências, políticas públicas e participação comunitária, será possível consolidar uma Educação Escolar Quilombola que efetivamente contribua para a emancipação e o fortalecimento da identidade das comunidades quilombolas no Brasil.

REFERÊNCIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABUD, Katia Maria. Ensino de história e base nacional comum curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: JÚNIOR, Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi Valério. **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SCOCUGLIA, Afonso Celso. Educação para autonomia e emancipação: interdiscursividade entre Paulo Freire e Boaventura De Sousa Santos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 4, n. 07, p. 75–92, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/12815>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Gestão Paulo Freire: a ousadia de democratizar a “educação na cidade”. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire. Vida e obra**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 205-246.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6.

ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2002. 160p.

ANDREOLA, Antonio Balduino. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK et all (Orgs). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. RJ: Vozes, 1999.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

ANTUNES, Angela & PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

ARAÚJO, Zezito de. Quilombo dos Palmares é reconhecido patrimônio cultural do Mercosul. **Agência Brasil**. 11 Nov 2017. Disponível

em:<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-11/regiao-do-quilombo-dos-palmares-se-tornara-patrimonio-cultural-do-mercosul>>. Acesso em: 15 Jul 2023.

ARISTOTELES. **Política**. Trad. por Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1985.

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

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. p. 247-258. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ARRUTI, José Maurício. 2006. **Mocambo** - História e Antropologia do Processo de Formação Quilombola. Bauru/São Paulo: EDUSC/ANPOCS.

ARRUTI, José Maurício. 2008. Quilombos. In: Osmundo Pinho; Lívio Sansone (org.), **Raça: Perspectivas Antropológicas**. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA. pp. 312-350.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria de mudança social**. Tradução: Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lúcia. Afrocentricity International, Filadélfia, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-116.

ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. **Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 3.ed.. 2003.

AURNHEIMER FILHO, Sérgio Paulo. O crepúsculo da política educacional imperial. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 5., 2008, Vitória. Anais... Vitória, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia educacional, parte terceira, Cap. I**. São Paulo: Melhoramentos, 6 ed, 1964.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Terras Negras: Invisibilidade Expropriadora**, In: Textos e Debates, Ano I, nº 2, 1990, pp. 7-24.

BÁRBARA, Rosamaria S. A dança sagrada do vento. In: MARTINS; LODY (orgs.). **Faimará, o caçador traz alegria**. Rio de Janeiro: Pallas, 1999. pp. 150-164.

BARRETO, Raquel. Uma pensadora brasileira. **Revista Cult**, julho, 2019. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>>. Acesso em: 06/05/2025.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ Pesqui [Internet]**. 2016 Jul;42(3):591–605. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?lang=pt#>. Acesso em: 5 de jul 2023.

BEAUVOIR, Simone de. **El pensamiento Político de la Derecha**. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte/S.R.L, 1963.

BEISIEGEL, Celso de Rui. (1974). **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder**: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. Educação quilombista: uma proposta de educação afrocêntrica no Brasil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p.18-33. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28254>.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 38, p. 223–237, dez. 1996.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002.

BERSANI, Humberto. **Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil**. Extraprensa, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 175-196, jan/jun. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/148025/147028>>. Acesso em: 3 out. 2024.

BESOURO. Direção: João Daniel Tikhomiroff. Produção: Vicente Amorim. São Paulo: Globo Filmes, Mixer, Miravista, Teleimage, 2009. 1 DVD. (95 min.), color.

BETTO, Frei. **Alteridade**. 14 jul. de 2014. Disponível em: <<https://www.freibetto.org/alteridade/>>. Acesso em: 4 mar de 2024.

BHASKAR, Roy. **Scientific realism and human emancipation**. London: Verso, 1986.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. Tradução Grupo solidário São Domingos. São Paulo: Editora Ática, 1990.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 10.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo:** Uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A. Brasília, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 5 jul 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.031 A. Brasília, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 6 jul 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 16, de 5 de junho de 2012.** Elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 25 junho 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola:** relatório técnico sobre a retomada da elaboração da minuta de Decreto Presidencial. Brasília: Ministério da Igualdade Racial, nov. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/Aquilomba-Brasil/relatorios/PNGTA_01_12_2023.pdf. Acesso em: 20 ago 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824.

BRILLAT-SAVARIN, Jean-Anthelme. **A Fisiologia do Gosto.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRITTO, Vinícius. **IBGE**, 2024. Censo 2022: Brasil possui 8.441 localidades quilombolas, 24% delas no Maranhão. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40704-censo-2022-brasil-possui-8-441-localidades-quilombolas-24-delas-no-maranhao#:~:text=Em%202022%20existiam%208.441%20localidades,1.228%20\(14%2C55%25\).>](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40704-censo-2022-brasil-possui-8-441-localidades-quilombolas-24-delas-no-maranhao#:~:text=Em%202022%20existiam%208.441%20localidades,1.228%20(14%2C55%25).>). Acesso em: 21 ago 2024.

BRUTSCHER, Volmir José. SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Discursos da educação popular contemporânea:** encontros com Michel Foucault e Paulo Freire. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

CABRAL, Amílcar. **Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Educação Popular**. 1ª ed. João Pessoa. Editora do CCTA, 2020.

CÂMARA, Dom Hélder. **Invocação à Mariama**. Diadema: Ariola, 1982.

CAMPOS, Margarida Campos; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**, n. 35, p. 199-217, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, & RUSSO, Kelly. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, 10 (29), 151-169.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 33–41, 2014. DOI: 10.15448/1981-2582.2014.1.15003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15003>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CARDOSO, Patrícia de Menezes; CHUEIRI, Thais de Ricardo; JÚNIOR, Nelson Saule; OSÓRIO, Letícia Marques. **A situação dos direitos humanos das comunidades negras e tradicionais de Alcântara**: o direito à terra e à moradia dos remanescentes de quilombos de Alcântara, MA – Brasil - Relatório da Missão da Relatoria Nacional do Direito à Moradia Adequada e à Terra Urbana. São Paulo: Instituto Pólis, 2003. Disponível em: <<https://polis.org.br/wp-content/uploads/2014/09/908.pdf>>. Acesso em: 13 set 2024.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1958.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 539–564, abr. 2017.

CASTILHO, Suely Dulce; SANTANA, Gonçalina Eva Almeida de. Etnosaberes e formação de professores quilombolas: reflexão a partir do olhar de docentes. **Expressa Extensão**, v. 24, p.40-54, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/14357>>. Acesso em: 15 nov 2024.

CAVALCANTE, Ygor Yuri de Luna. **O ensino de geografia na educação quilombola: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra Paratibe, PB**. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CAVALCANTE, Rejane de Barros; CRISPIM, Shirley Regina Azevedo. **A luta pela Educação dos Negros**: A contribuição de D. Toinha. III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais Olhares diversos sobre a diferença. 26, 27 e 28 de outubro de 2011, João Pessoa-PB.

CECCIM, Ricardo Burg. **Pacientes impacientes:** Paulo Freire. In: BRASIL. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Caderno de educação popular e saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007, p. 32-45.

CHAMPLIN, Russel Norman. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia.** Volume 1 A-C. 7. ed. São Paulo, Hagnos, 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O lugar da universidade brasileira:** o exercício e a dignidade do pensamento. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/o-lugar-da-universidade-brasileira>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity:** Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONAQ - **Coordenação de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.** 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/cgu/pt-br/governo-aberto/iniciativas-de-governo-aberto/organizacoes-da-sociedade-civil/de-a-a-z/coordenacao-nacional-de-articulacao-das-comunidades-negras-rurais-quilombolas-conaq>>. Acesso em: 01 jul 2024.

Conclusões do XXXII Congresso Internacional de Fé e Alegria. Venezuela: **Revista Internacional Fe y Alegría “Retos de la educación popular”**, nº 3, 2002, p.15.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ). Carta Política do I Encontro Nacional de Mulheres Quilombolas (2014). **InSURgência:** Revista de Direitos e Movimentos Sociais, Brasília, ano 1, v. 1, n. 2, julho-dezembro de 2015, p. 527-537, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/357316361_Carta_Politica_do_I_Encontro_Nacional_de_Mulheres_Quilombolas_2014>. Acesso em: 30 out 2024.

COSTA, Ana Luiza de Jesus. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro:** entre a escolarização e a experiência. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2012.

COSTA, Iany Elizabeth da. **A ressignificação da identidade quilombola na comunidade de Paratibe, João Pessoa-PB:** uma análise a partir dos processos de resistência. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

COSTA, Iany Elizabeth da. **Ser a fiel da balança:** uma geobiografia das mulheres quilombolas na Paraíba. 2022. 361 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

COSTA, Rosilene Silva Santos da. **Relações étnico-raciais na educação infantil:** contribuições da teoria das representações sociais. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

COVER, Ivania. A relação teoria e prática no processo de formação docente. In: MUHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antônio (Org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 68-81.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Como aprendi a abordar as questões sociais com os princípios freireanos. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (org.). **Educação popular em saúde: desafios atuais**. São Paulo: Hucitec; 2018.

CUNHA, Heloísa Marinho. **A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado**. 2017. 233 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2017.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 102, p. 97-103, 14 out. 2009.

CUTI & CORREIA LEITE, (1992). **E disse o velho militante**. Depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DAMATTA, Roberto. **O Que Faz o Brasil Brasil?**. Rio de Janeiro, RJ: editora Rocco, 1986.

DA MOTA, João Colares; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 207–223, nov. 2019.

DEALDINA, Selma dos Santos. **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas**. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra: 2020.

DEVRIES, Rheta & ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil - o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

DIAS, Plínio Rogenes de França. **Decolonialidade e confluência na educação quilombola: experiências no ensino de literatura e na oralitura**. Tese (Doutorado) - UFPB/ CCHLA. 215 f. João Pessoa, 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOVE, Nah. **Mulherisma Africana: uma teoria afrocêntrica**. Jornal de Estudos Negros, v. 28, n. 5, p. 515-539, maio 1998.

DUTRA, Henrique Leonardo. **Educação e Cultura de Tradição Oral: um encontro com a pedagogia griô**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2015.

DUTRA, Mara Vanessa Fonseca. **Direitos quilombolas: um estudo do impacto da cooperação ecumênica.** Rio de Janeiro: KOINIONIA Presença Ecumênica e Serviço, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo: “O que nós conquistamos não foi porque a sociedade abriu a porta, mas porque forçamos a passagem”.** Entrevista Concedida a Kamille Viola. Revista Marie Claire, Maio de 2018. Disponível em: <<https://revistamarieclaire.globo.com/Mulheres-do-Mundo/noticia/2018/05/conceicao-evaristo-o-que-nos-conquistamos-nao-foi-porque-sociedade-abriu-porta-mas-porque-forcamos-passagem.html>>. Acesso em: 01 de julho de 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Tradução de Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2016. 338p.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-8, dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7589>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

FCP. **Quadro Geral por Estados e Regiões das Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs).** 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/comunidades-certificadas/quadro-geral-por-uf-e-regioes-03-06-2024.pdf>>. Acesso em: 21 ago 2024.

FEIFEL, Bianca. 'A música é o princípio de tudo', diz Mateus Aleluia, do grupo Os Tingoãs. Brasil de Fato, 2023. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/07/08/a-musica-e-o-principio-de-tudo-diz-mateus-aleluia-do-grupo-os-tingoas>>. Acesso em: 25 jul 2024.

FERNANDES, Florestan, (1986). **A integração do negro na sociedade de classe.** São Paulo: Ática, v. 2.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. **RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, [S. l.], n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/14561>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola.** 271f. Tese, Doutorado em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abordagem Afrocentrada História e Evolução.** In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org). Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 37-69.

FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade. **Descolonizar a educação:** entretecer caminhos de Bem Viver. 1 ed. São Carlos: Pedro e João, v.1, 2023. 379 p. ISBN: 978-65-265-0734-6.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Intolerância ou racismo?** Jornal Hora Grande, Porto Alegre, outubro de 2016, ano XXI, edição 167, p. 15.

Disponível em: <https://www.academia.edu/31433487/Intoler%C3%A2ncia_ou_racismo>. Acesso em: 7 de out 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 40 reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia, não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FURTADO, Celso. **Capitalismo global.** 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. **Cultura, Identidade e Subjetividade Quilombola:** uma leitura a partir da Psicologia Cultural. Universidade de Brasília, Brasília/ DF-Brasil. Revista: Psicologia e Sociedade, 26 (1), 2014, p.106-115.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito/** Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, Administrador Público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo (1989-1991). In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. Montevideo, Uruguai: Ediciones Chanchito, 1993.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, maio/ jun., 1995, p. 20-29.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. [Rio de Janeiro]: Livros Técnicos e Científicos, [1988]. 158 p.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política**. RJ: Jorge Zahar. 2005.

GOMES, Lilian Cristina Bernardo. **Justiça seja feita: direito quilombola ao território**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2009.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino, (2002). **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.127. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 29 out. 2024.

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

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da ABPN**, v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar?, p. 141-162, abri. 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/687>. Acesso em: 12 março 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Parecer CNE/CEB, nº 16/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Aprovado em: 5 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 ago 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.

GONÇALVES, Maria Ronizia P. Gonçalves. Comunidade Negra de Paratibe: de quilombo a bairro e de bairro a quilombo: 200 anos de posse da terra. In: BANAL, Alberto; FORTES, Maria Ester Pereira (Orgs). **Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro**. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013, 312 p.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GONZALEZ, Lélia. “Entrevista publicada em 1988”, *apud*. BARRETO, Raquel. **Uma pensadora brasileira**. 2019. Revista Cult. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>. Acesso em: 18 jun 2024.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022 [1982].

HAERTER, Leandro. **Uma Etnografia na Comunidade Negra Rural Cerro das Velhas: memória coletiva, ancestralidade escrava e território como elementos de sua auto-identificação quilombola**. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **Dos Múltiplos territórios à multiterritorialização**. I Seminário Nacional sobre Múltiplas Territorialidades. Porto Alegre: UFRGS/ULBRA/AGB, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo, Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOLANDA, Nadiane Chaves Pereira de. **Identidade, ensino de História e educação escolar quilombola: reflexões históricas a partir de uma escola quilombola urbana na comunidade de Paratibe/João Pessoa-PB (c. 2012-2020)**. 2021. 272f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

HOOKE, Juliet. (2006). Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina. **Tempo Social**, 18 (2), 89-111.

HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir**: uma educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INCRA. **Títulos expedidos às comunidades quilombolas de 1995 até a atualidade, por órgãos fundiários federais, estaduais e municipais e com base em distintas legislações aplicadas**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/Veja_o_andamento_da_titulacao_quilombola_05.07.2024.pdf>. Acesso em: 21 ago 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2013**: caderno de instruções. Brasília: INEP, 2013.

JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana**: História e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa/CEAAL/ENFOC, 2020.

JOÃO PESSOA. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado**. 2023.

JOSÉ FILHO, Pe Mário. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Pe. Mário; DALBÉRIO, Osvaldo. **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP - FHDSS, p. 63-75, 2006.

KABENGELE, Munanga. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

KARENGA, Maulana. A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sobre missão, seu significado e sua metodologia. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp.333–359.

KARENGA, Maulana. Afrocentricity and multicultural education. In: MAZAMA, Ama. The afrocentric paradigm. **Trenton**: Africa World Press, 2003, p. 73-94.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, ago. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812020000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2023. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52579>.

LARA, Silvia Hunold. Do singular ao plural: Palmares, capitães-do-mato e o governo dos escravos. In: REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 81-109.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Etnográfica, Lisboa, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos CEBRAP**, n. 87, p. 77-95, jul. 2010.

LIMA, Sandra Maria Barbosa. **Fontes de informação na construção da memória da professora Antônia do Socorro Silva Machado: uma pessoa, uma escola dentro da comunidade**. 2010. 86 p. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) - UFPB/CCSA, João Pessoa, 2010.

LOPES, Helena Theodoro; SIQUEIRA, José Jorge & NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Negro e cultura no Brasil: pequena enciclopédia da cultura brasileira**. Rio de Janeiro, UNIBRADE/UNESCO, 140p, 1987.

LOPES, Sawana Araujo. **Relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos projetos político pedagógicos: desafios**. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-205.

LÓPEZ, Luis Enrique; KÜPER, Wolfgang. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. **Revista Iberoamericana de Educación – OEI**, n. 20, 1999. Disponível em: <<https://rieoei.org/rie/article/view/1041>>. Acesso em: 21 fev 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAESTRI, Mário J. 1984. Em torno do Quilombo. **História em Cadernos**. Rio de Janeiro: IFCS-UFRJ, vol. II, n. 2, set/dez, 1984.

MALAQUIAS, Vilma Helena. **A educação escolar quilombola na mesorregião do Litoral Sul do Estado da Paraíba: um estudo da sua trajetória a partir do ciclo de políticas (CP)**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

MATHIAS FLEURI, Reinaldo. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade Como um Novo Paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.) **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127.

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa**. 2019. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MEJÍA, Marco Raúl. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o Sul. In: UNESCO. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio – La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos Quilombos: territórios da memória em uma comunidade negra rural**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. 267p.

MELLO, Marco. Educação Crítica e Educação Popular: um diálogo (norte-sul) entre comadres / Critical Education and Popular Education: a (north-south) dialog between gossips. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 15, n. 30, p. 67–104, 2013. DOI: 10.22196/rp.v15i30.1565. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1565>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MELO, Iran Ferreira de. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JUNIOR, José Ribamar, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. (Orgs.) (2018). **Análise de Discurso Crítica para Linguistas e não Linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018, 224 pp.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MIR. **Governo Federal anuncia pacote pela Igualdade Racial**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/03/governo-federal-anuncia-pacote-pela-igualdade-racial>. Acesso em: 21 ago 2024.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 5ª ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

MOURA, Maria da Glória. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 ago 2024.

MOURA, Ronnie Wesley Sinésio. **Práticas pedagógicas para a educação da rede municipal de João Pessoa, PB**: experiências de professores/as da educação de jovens e adultos. 2023. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2023.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 33, p. 109–117, 1990. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1990.111217. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111217>.. Acesso em: 19 set. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, vol. 28, p. 56-63, dez./fev. 1995/1996.

MUSSAGY, Cassamo Ussene. Ubuntu e Neocomunitarismo como correntes da Ética Africana. **Intellèctus**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 7–26, 2024. DOI: 10.12957/intellectus.2024.81614. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/81614>. Acesso em: 5 mar. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Pablo Honorato. **Direitos culturais e territoriais das populações quilombolas**. Um estudo da expansão da zona urbana de João Pessoa sobre o quilombo de Paratibe. 2014. 144. f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de; SOUZA, Adriane Beatriz Lima de; FERREIRA, Geisa Bruna de Moura; SANTOS, Raul da Silveira. A invisibilidade da Educação Escolar Quilombola nos documentos curriculares contemporâneos. **Revista Educação e Humanidades**. V. 2, n° 2, jul-dez, 2021, p. 589-608.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v. III, p. 01-18, 2010.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

O’DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A Ancestralidade na Encruzilhada**: dinâmica de uma tradição inventada. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2001.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, 18: 28-47, 2012.

OLIVEIRA, Humberto Luiz Lima de [traduzido por]. **Panorama histórico da vida, do pensamento e da obra de Cheikh Anta Diop** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2019. Disponível em: <<https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/120>>. Acesso em: 16 ago 2024.

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Barboza. **Relatório Antropológico da Comunidade Remanescente de Quilombo de Santana – Salgueiro – PE**. Brasília: Ministério da Integração, 2009.

OLIVEIRA, Luís Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.-

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. Introdução: direitos dos quilombos e deveres de Estado. In: OLIVEIRA, Osvaldo Martins (org.). **Direitos quilombolas & dever do Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016, p. 347.

OLIVEIRA E SILVA, Fernanda Cristina de. **A gente vive é rodando: movimentos quilombolas que educam com os saberes da confluência**. 2020. 152 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000, 120 p.

PAIM, Márcio Luis. Pan-africanismo: vertentes políticas, libertação africana e a eliminação da unidade pan-africana pelos golpes de estado e assassinatos políticos. **Revista Convergência Crítica**. Dossiê: Raça e Relações Racial, n. 8, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/36516>>. Acesso em: 15 ago 2024.

PAIVA, Vanilda, (1987). **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola.

PAIXÃO, Edna; SILVA, Givânia Maria da; PURIFICAÇÃO, Nathalia. Quilombos são territórios femininos. **Amazônia Real**, 2023 Disponível em: [<https://amazoniareal.com.br/quilombos-sao-territorios-femininos/>]. Acesso em: 10 julho e 2024.

PERES, Eliane Teresinha, (1995). **Tempo da Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915)**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

PESCE, Lucila Maria, & ABREU, Claudia Barcelos (2013). Pesquisa qualitativa: Considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul. /dez. 2013.

PETIT, Sandra Haydé. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para implantação da lei nº 10.639/03**. Fortaleza: Eduece, 2015.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: 14 fev. 23.

PIMENTA, Renata Waleska de Souza et al. **A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da educação das relações étnico-raciais**. Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, 9 (21): 159-172, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587.

PIMENTEL, Maria do Socorro. **A identidade dos trabalhadores negros na realidade educacional paraibana**. 1998. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

PINEDA, Fabiola Luna. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 94 - 123.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. Editora Planeta, 2023.

PONTUAL, Pedro. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: **EDUCAÇÃO POPULAR na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005, p. 95-105.

PRESTES, Anita Leocádia. O historiador perante a história oficial. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 91–96, 2010. DOI: 10.9771/gmed.v2i1.9607. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9607>. Acesso em: 14 jul. 2023.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 129-146.

RAPPAPORT, Julian. **Community Psychology: Values, research and action**. New York: Holt, Reyhart & Winston, 1977.

REIS & GOMES. **Liberdade por um fio - História dos Quilombos no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias**, [S. l.], v. 21, n. 62, p. 131–143, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49419. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49419>. Acesso em: 1 jul. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: Livro 1 - Teoria do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ª ed. 14 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Cristiano (2012). Engendrando afrolatinidades: movimentos negros, Estado e políticas públicas no Brasil e na Colômbia. In I. Oliveira (Org.), **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde**: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul (pp.59-114). Rio de Janeiro: Quartet.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. **Bailarino-pesquisador-intérprete**: Processo de formação. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

RODRIGUES, Leonardo. **Agência Brasil**, 2024. Censo 2022: população quilombola tem perfil jovem e maioria masculina. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-05/censo-2022-populacao-quilombola-tem-perfil-jovem-e-maioria-masculina#:~:text=Os%20dados%20et%C3%A1rios%20mostram%20que,quilombolas%20%C3%A9%20a%20idade%20mediana.>>>. Acesso em: 20 ago 2024.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: A Descolonização das Mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 574-576.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1978.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Cultura, o Currículo e a Prática Escolar. In: **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDES, Luiza Fernandes Fonseca; FREITAS, Daniel Antunes. **Cultivo e uso de plantas medicinais em comunidades quilombolas**. In: Anais do I Congresso Internacional de Educação: Diversidade, Formação e Saberes Docentes, 2018, Monte Claros. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cied/trabalhos/cultivo-e-uso-de-plantas-medicinais-em-comunidades-quilombolas?lang=pt-br>>. Acesso em: 01 jul 2024.

SANSONE, Livio. (1998). Racismo sem etnicidade. Políticas públicas e discriminação racial em perspectiva comparada. **Revista Dados**, 41(4),751-783.

SANTANA, Gonçalves Eva Almeida de. **Saberes e fazeres quilombolas**: um olhar sobre as práticas pedagógicas da área de ciências humanas da Escola de Mata Cavalo 2019. 200 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2019.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 31 - 51.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil In: BRANDÃO, Paula. TRINDADE, Azoilda Loretto. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. A cor da cultura; v.5. p. 17-22.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo [Mãe Stella de Oxóssi]. **Meu Tempo é Agora**. 2.ed. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2010.

SANTOS, Maria Walburga dos. Educação quilombola: nas trilhas com as crianças e o lúdico. **Revista da ABPN** • v. 8, n. 18 • nov. 2015 – fev. p.185-214, 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: MEC/ XSECAD, 2005. (Coleção Educação para todos).

SAULE JÚNIOR, Nelson (org.). **A situação dos direitos humanos das comunidades negras e tradicionais de Alcântara**. O direito à terra e à moradia dos remanescentes de quilombos de Alcântara, MA - Brasil. Relatório da Missão da Relatoria Nacional do Direito à Moradia Adequada e à Terra Urbana. São Paulo: Instituto Pólis, 2003.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do Oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (Org). **Paulo Freire: vida e obra**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; PEREIRA, Vanderlan Paulo de Oliveira. **Educação popular e teologia da libertação na ditadura militar (1964-1985)**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

SEIXAS, Raul. **Gita**. Philips/Phonogram, 1974. 01 CD de áudio.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SILVA, Cicero Pedroza da. **Coco de roda novo quilombo: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB**. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Cícero Pedroza da. **Memórias do antigo coco de roda: dos processos de resistência no município de Conde-PB às relações com a educação popular**. 2023. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação Popular: refundamentação e vigência no discurso latino-americano**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Givânia Maria da. **O Quilombo de Conceição das Crioulas: uma terra de mulheres: luta e resistência quilombola**. 2022. 381 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, Givânia Maria da. Projeto “Quilombos e Educação: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas”. **ANANSI - Observatório da Equidade Racial na Educação Básica**, 2020. Disponível em: <<https://anansi.ceert.org.br/publicacao/42>>. Acesso em: 21 nov 2024.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 21, núm. 2, 2016, Maio-Agosto, pp. 255-261.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. 2081: Texto para discussão IPEA. Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

SOARES, Karina Maria de Souza. **A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista**. 2020. 207 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SODRÉ, Muniz. Corporalidade e liturgia negra. In: RUFINO, Joel (Org.). **Negro Brasileiro Negro**. Rio de Janeiro: Revista IPHAN, n. 25, 1997.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade - a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro**. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Tamborizar: história e afirmação da autoestima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo**. São Paulo: Concurso Negro Educação, 2003.

SOUZA, Florentina e NAZARÉ, Maria (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Sawana Araújo Lopes de. **Os diálogos interculturais e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: da obrigatoriedade a sua implementação nos cursos de Licenciatura da UFPB**. 2022. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

STRECK, Danilo Romeu. Uma pedagogia do movimento: Os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 165–177, 2012. DOI: 10.29286/rep.v18i36.529. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/529>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SWANSON, Dalene. **Ubuntu, uma “alternativa ecológica” à globalização econômica neoliberal**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Por Moisés Sbardelotto. Trad. Luís Marcos Sander. Ed. 353. São Leopoldo, 06 Dez. 2010. Disponível em: <https://issuu.com/_ihu/docs/ihuonlineeducacao353>. Acesso em: 01 jul 2024.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da Colonialidade e da Decoloniadade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernadino; GROSFUGUEL, Ramón; TORRES, Nelson Maldonado (Orgs). 2 ed. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TORRES, Rosa María. Participación ciudadana y educación. **Decisio: saberes para la acción en educación de adultos**, CRE - FAL: México, n. 17, maio-ago. 2007.

TRECCANI, Girolamo. **Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação**. Belém: SEJU/Programa Raízes. 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV Escola/MEC, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da Trindade. Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Paula. TRINDADE, Azoilda Loretto. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. A cor da cultura ; v.5. p.11-16.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: BRASIL. **Valores afro-brasileiros na Educação**. Boletim, v. 22, 2005. p. 30-36. (Salto para o Futuro). Disponível em: <<https://atividadesescolaresprontas.com.br/wp-content/uploads/2021/11/Valores-afro-brasileiros-na-educacao-1.pdf#page=30>>. Acesso em: 18 set 2024.

UHMANN, Silvana Matos. Educação inclusiva: algumas considerações sobre pleonismo, diferenças conceituais e suas consequências. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. **Anais**, Espírito Santo, v. 3, n. 3, 2020.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo. Farah. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1998.

VERAS, Clédia Inês Matos. **Jovens da escola quilombola de Paratibe – PB:** convivência, pertencimento e negação. 2019. 190f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2019.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación.** Lima: Ministerio de Educación, Mimeografado, 2005.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **Educar para transformar:** educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maísa; WHITE, Evelyn. (Org.). **O livro da saúde das mulheres negras:** nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas; Criola, 2006.

ZABALA, Antonio. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANETTI, Maria Aparecida. Pedagogia da esperança. p. 185-204. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire:** vida e obra. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ZIZEK, Slavoj: Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In: GRÜNER, Eduardo. **Estudios culturales:** reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 2003.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS DOCENTES

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Sua cor/ raça: branca () preta () parda () amarela () indígena () quilombola ()

Reside em: () área urbana ou () em área rural/campesina

Categoria funcional: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro

Turno(s) de atuação nesta escola: () Manhã () Tarde () Noite

Atua como docente em outra escola? () sim () não

Atua em outra rede? () sim () não

Caso sim, qual: () pública () privada

Por que você veio trabalhar nesta escola:

Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11. 645/2008?

() Sim () Não Conheço apenas a Lei: _____

Em sua formação (inicial e/ou continuada) você estudou sobre os conteúdos de Educação Étnico-racial? () Sim () Não

Se sim, o que você entende por Educação Escolar Quilombola?

Escolaridade:

() Ensino Médio (cursando) () Ensino Médio (concluído)

() Ensino Superior (cursando) () Ensino Superior (concluído)

() Especialização (cursando) () Especialização (concluído)

() Mestrado (cursando) () Mestrado (concluído)

() Doutorado (cursando) () Doutorado (concluído)

Se cursa/cursou nível superior:

Qual curso? _____

Caso tenha concluído, quando concluiu? _____

Tempo de atuação como docente:

() Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () + de 10 anos

Tempo de atuação nesta escola:

() Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () + de 10 anos

**APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – LIDERANÇAS E
DOCENTES QUILOMBOLAS ENGAJADOS NA EMQASSM**

**CULTURA, TERRITÓRIO, IDENTIDADE, ESCOLA E RELAÇÃO COM A
COMUNIDADE**

Questão 1: Que tradições culturais ainda hoje são festejadas na comunidade quilombola de Paratibe? E quais dessas tradições culturais chegam até a escola?

Questão 2: Quais os avanços e as conquistas na área da educação após o reconhecimento de Paratibe como quilombo?

Questão 3: Como é a relação entre a escola e a comunidade quilombola de Paratibe? Para você, o que é preciso melhorar nessa relação escola-comunidade? Quando e como a escola participa dos eventos organizados pela Associação?

Questão 4: A escola convida as lideranças e os griôs quilombolas de Paratibe para falar sobre a história, a luta e as tradições culturais da comunidade? Se positivo, explique ou fale um pouco como acontece. Em caso negativo: para você, por que é importante a escola realizar essa ação?

Questão 5: Como o trabalho da escola valoriza e fortalece a identidade e a cultura quilombola com os estudantes de Paratibe?

Questão 6: O que Paratibe reivindica, na área de educação, à Secretaria de Educação do Município de João Pessoa e à escola?

Questão 7: Qual educação escolar quilombola a comunidade de Paratibe deseja?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTES DA EMQASSM

- Nome: _____
- Disciplina: _____

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PARATIBE**TEMA 1: Relação Escola e Comunidade Quilombola de Paratibe**

- Pergunta geradora 1: Quais são os canais de interlocução entre a escola e a comunidade? Como a Associação de Paratibe tem se envolvido com o trabalho educativo da escola? Quais são as estratégias que a equipe escolar utiliza, para que os saberes-fazeres quilombolas de Paratibe cheguem até a escola? O que é preciso melhorar na relação escola-comunidade?

TEMA 2: Relação Escola e Secretaria de Educação de João Pessoa-PB

- Pergunta geradora 2: Como a formação continuada organizada pela Secretaria Municipal de João Pessoa colabora com a efetivação da educação escolar quilombola em Paratibe? Quais sugestões você daria para melhorá-la?

TEMA 3: Avanços e Desafios na Implementação da Educação Escolar Quilombola em Paratibe

- Pergunta geradora 3: Como você trabalha em seu fazer didático-pedagógico o tema e os conteúdos da educação escolar quilombola? Quais os desafios e os avanços que o corpo docente enfrenta para a efetivação do currículo escolar quilombola em Paratibe? Quais sugestões você daria para a efetivação do currículo escolar quilombola em Paratibe? Para você, como o diálogo entre a Educação Popular e a Educação Escolar Quilombola pode contribuir para o fortalecimento e a valorização da identidade quilombola?

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, PB, 1**SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA****PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora Heloísa Marinho Cunha, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Doutorado, intitulado: “DO QUILOMBO À ESCOLA: DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA ”, sob a orientação da Prof. Pedro José Santos Carneiro Cruz, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cujo objetivo geral do estudo é analisar como os saberes e fazeres quilombolas de Paratibe colaboram com a efetivação da Educação Escolar Quilombola na EQASSM. E os objetivos específicos são: identificar como os remanescentes quilombolas de Paratibe educam e se educam em seu cotidiano; descrever os saberes e fazeres da comunidade quilombola de Paratibe; investigar a proposta de Educação Escolar Quilombola na EQASSM, identificando sua relação com os elementos da educação quilombola de Paratibe; discutir as relações entre a escola e a comunidade quilombola de Paratibe e suas contribuições na resistência identitária para as novas gerações da CQP. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 27 de maio de 2022.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação

ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, PB, 2

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



CADA VEZ
MELHOR

**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devido fins que, concordamos que a pesquisadora **Heloisa Marinho Cunha** desenvolva na **Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado**, pesquisa necessária ao seu projeto a nível de Doutorado intitulado: **“EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ENTRE CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva. O projeto tem como objetivo geral: Identificar as contribuições do diálogo entre os valores civilizatórios afro-brasileiros e as categorias da Educação Popular freireana no currículo escolar quilombola. Os objetivos específicos: 1. Analisar como os gestores e os professores da escola quilombola estão implementando os saberes-fazeres afro-brasileiros e indígenas em sala de aula e no cotidiano escolar; 2. Discutir como as lideranças políticas e culturais da comunidade quilombola estão percebendo as contribuições da relação escola-comunidade para a valorização étnica e cultural quilombola na instituição escolar; 3. Enunciar possíveis caminhos que venham a contribuir para a construção de uma educação escolar intercultural, emancipadora e humana voltada para as escolas quilombolas. A autorização está condicionada ao comprometimento do(a) pesquisador(a) em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 31 de outubro de 2023.


Clévia Surenne Guimarães de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

**DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA
DE FORMAÇÃO - 83 3213-5518**
Rua Diógenes Chianca, 1777 Água Fria
João Pessoa-PB CEP: 58053-900

ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA DA EMQASSM

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a realização da pesquisa, intitulada EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ENTRE CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES, realizada pela doutoranda Heloísa Marinho Cunha sob a orientação do professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, a ser realizada na Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, localizada na Av. Jacarandá, nº 277, no bairro de Paratibe, João Pessoa -PB, CEP: 58062-090, da qual sou responsável, em conformidade com os objetivos e metodologias previamente apresentados.

Como representante da referida Escola, estou ciente das corresponsabilidades associadas ao projeto de pesquisa no compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa recrutados. Declaro ainda estar ciente da autonomia de cada indivíduo em aceitar ou recusar a participar da pesquisa, independente da anuência que apresento.

Esta autorização está condicionada à aprovação da pesquisa elencada acima por um Comitê de Ética em Pesquisa, legalmente instituído, como forma de resguardar o cumprimento da Resolução nº 466/2012 e da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

João Pessoa, 01 de Novembro de 2023.

Jordina Pontes Alves de Souza
Nome do(a) responsável pela escola

03-3617

Jordina Pontes M. de Souza
Diretora Administrativa
Mat: 23 361-7

ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO NEGRA DE PARATIBE

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a doutoranda, Heloísa Marinho Cunha, a desenvolver a pesquisa, intitulada EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ENTRE CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES, que está sob a orientação do professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, cujo objetivo principal é identificar as contribuições do diálogo entre os valores civilizatórios afro-brasileiros e as categorias da Educação Popular freireana para afirmação da identidade quilombola no currículo da escola, nesta Associação da Comunidade Negra de Paratibe.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, 01 de novembro de 2023.

Iselene Nascimento Pereira da Silva

Nome do(a) responsável pela Associação da Comunidade Negra de Paratibe.

ENPJ: 10.214 207 0001-12

ANEXO E - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ENTRE CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisador: Heloísa Marinho Cunha

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75910923.5.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.666.531

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa intitulada EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ENTRE CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES, desenvolvida pela doutoranda Heloísa Marinho, sob orientação do professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as contribuições do diálogo entre os valores civilizatórios afro-brasileiros e as categorias da Educação Popular freireana para afirmação da identidade quilombola no currículo da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios são minimamente estimados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A resposta à pendência 1 traz que "Ao retermos o material referente às entrevistas, percebemos que se trata realmente de uma entrevista "estruturada" e não "semiestruturada". Para solucionarmos o nosso equívoco, alteramos o termo "semiestruturada" para "estruturada" na plataforma brasil e no projeto de pesquisa em si, o qual foi submetido" - sobre isso, é necessário dizer que não se tratou de demandar troca de termos, mas de explicitar e desenvolver adequadamente um conceito em metodologia.

A resposta à pendência 2 traz, a título de "Procedimento de devolução ao CEP-CCS/UFPB, que

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.666.531

"Após a defesa da tese em dezembro de 2024 e as devidas correções da tese sugeridas pela Banca Examinadora da Defesa no início de 2025, enviaremos um Relatório Final da Pesquisa ao CEP-CCS/UFPB no mês de abril de 2025. Essa questão foi solucionada com o acréscimo da identificação dessa etapa no cronograma de pesquisa" - sobre isso, é necessário dizer que do ponto de vista ético o foco da demanda por devolutiva sempre é para participantes da pesquisa, conforme o recomendado na área e conforme mencionado adiante na carta-resposta com "para além de mero anúncio formal ou normativo de instrumentos".

A carta-resposta quis frisar que "no tópico 'benefícios' da plataforma Brasil já tínhamos esclarecido sobre a devolução à escola e à comunidade", mas o que lá havia era a informação de que "irá propor uma espécie de seminário sobre 'O Diálogo entre a Educação Popular de Paulo Freire e a Educação Escolar Quilombola'", mas isso é bastante distinto de comprometer-se a efetivamente realizar um seminário (e não "uma espécie de") e fazer tal compromisso constar do TCLE, tal como dito agora na versão 2 em: "No TCLE, acrescentamos o seguinte parágrafo: 'Solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos, divulgá-los em revistas científicas e na tese para obtenção do grau de doutora em educação. Além disso, a pesquisadora realizará um Seminário'".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O novo TCLE acrescenta que "Solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos, divulgá-los em revistas científicas e na tese para obtenção do grau de doutora em educação. Além disso, a pesquisadora realizará um Seminário, intitulado 'Saberes e Partilhas Escola-Comunidade Quilombola de Paratibe: Um olhar a partir da Pesquisa', com o intuito de divulgar os resultados deste estudo para a escola e a comunidade quilombola de Paratibe. Esse Seminário será realizado na quadra da escola municipal quilombola Antônia do Socorro Silva Machado. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(a) senhor(a) será mantido no mais absoluto sigilo".

Recomendações:

Iniciar a pesquisa e cumprir com os cuidados éticos assumidos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar		
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.666.531

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2050453.pdf	19/12/2023 00:10:22		Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP_18_12_23.pdf	19/12/2023 00:05:50	Heloísa Marinho Cunha	Aceito
Cronograma	Reformulado_Cronograma_novo_18_12_23.pdf	19/12/2023 00:05:18	Heloísa Marinho Cunha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Reformulado_TCLE_novo_18_12_23.pdf	18/12/2023 21:31:38	Heloísa Marinho Cunha	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Heloisa_Marinho_Cunha.pdf	16/11/2023 11:58:30	Heloísa Marinho Cunha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	09/11/2023 18:06:11	Heloísa Marinho Cunha	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/11/2023 13:24:57	Heloísa Marinho Cunha	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	08/11/2023 13:22:43	Heloísa Marinho Cunha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/11/2023 13:20:01	Heloísa Marinho Cunha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOÃO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.666.531

JOAO PESSOA, 23 de Fevereiro de 2024

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a),

Convido a participar da pesquisa, intitulada Educação Popular e Educação Escolar Quilombola: Entre Concepções, Desafios e Possibilidades, que está sendo desenvolvida pela doutoranda, Heloísa Marinho Cunha, aluna matriculada no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

O objetivo principal da pesquisa consiste em identificar as contribuições do diálogo entre os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e as Categorias da Educação Popular Freireana para afirmação da identidade quilombola no currículo da escola. Os objetivos específicos são: analisar como os gestores e os docentes da escola quilombola estão implementando os saberes-fazer afro-brasileiros nas atividades educativas para além da sala de aula; discutir como as lideranças político-culturais da comunidade quilombola estão percebendo as contribuições da relação escola–comunidade para a valorização étnica e cultural quilombola na instituição escolar; enunciar possíveis caminhos que venham a contribuir para a construção de um Plano de Ação que potencialize a efetivação da Educação Escolar Quilombola.

A participação do(a) sr.(a) nesta pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou de colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Sua participação se dará através da participação em uma entrevista individual semiestruturada, onde as informações obtidas serão gravadas e analisadas pelos pesquisadores. Os dados serão utilizados para fins de pesquisa e será assegurado o sigilo das informações individuais. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer

momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da Instituição (quando for o caso).

A pesquisa apresenta riscos mínimos de constrangimento, porém serão tomadas providências de forma a minimizar desconfortos, garantindo liberdade para não responder questões que lhe cause algum incômodo. Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, que disciplinam as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considerem necessário em qualquer etapa da pesquisa.

O(a) senhor(a) receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do(a) orientador(a) responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados.

João Pessoa, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

Assinatura do(a) Orientador(a)

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Comerciante Antônio Alves de Lima, 130/102, Cidade dos Colibris, João Pessoa – PB, CEP: 85073-214. Telefone para contato: (83) 9955-8887. Orientador Responsável: Professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Cidade Universitária, s/n, Castelo Branco III, João Pessoa– PB, 58051-085. Telefone para contato: (83) 3216-7616