



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
CURSO DE PEDAGOGIA**

ISAAC PEREIRA

**A LEI 10.639/03 E O DEBATE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA
ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BANANEIRAS/PB**

BANANEIRAS-PB
2025

ISAAC PEREIRA

**A LEI 10.639/03 E O DEBATE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA
ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BANANEIRAS/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia, em
cumprimento às exigências para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Vivian Galdino de
Andrade

BANANEIRAS-PB

2025

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

P4361 Pereira, Isaac.

A Lei 10.639/03 e o debate para as relações étnico-raciais em uma escola do campo do município de Bananeiras/PB / Isaac Pereira. - Bananeiras, 2025.
62 f. : il.

Orientação: Vivian Galdino de Andrade.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHSA.

1. Lei nº 10.639/2003. 2. Educação do Campo. 3. Relações Étnico-Raciais. 4. Currículo. I. Andrade, Vivian Galdino de. II. Título.

UFPB/CCHSA-BANANEIRAS

CDU 37 (042)

ISAAC PEREIRA

**A LEI 10.639/03 E O DEBATE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA
ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BANANEIRAS/PB**

Monografia apresentada e aprovada em 02/10/2025, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Departamento de Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 VIVIAN GALDINO DE ANDRADE
Data: 10/10/2025 17:08:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vivian Galdino de Andrade

Orientadora
Documento assinado digitalmente
 HELEN HALINNE RODRIGUES DE LUCENA
Data: 09/10/2025 12:10:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Helen Halinne Rodrigues de Lucena

Examinadora Titular

Documento assinado digitalmente
 LUCICLEA TEIXEIRA LINS
Data: 09/10/2025 14:20:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Lucicleá Teixeira Lins

Examinador Titular

BANANEIRAS - PB

2025

Dedico este trabalho a Deus, meu extraordinário Pai/Amigo e razão das minhas alegrias. A Ele, que sempre esteve perto sendo a minha força quando estive fraco e um refúgio seguro na minha angustia. Este triunfo é reflexo da Sua infalível graça em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Deus, que na sua infinita bondade e graça, me fez chegar até aqui, concedendo-me a força, saúde e perseverança que me sustentaram ao longo desta caminhada acadêmica. À minha família, por acreditar e torcer por mim em todos os momentos, transmitindo-me apoio, confiança e amor incondicional, que foram fundamentais para que eu continuasse.

Agradeço à Professora Vivian Galdino de Andrade, minha orientadora, pela incansável paciência, dedicação e sensibilidade que sempre demonstrou. Os seus ensinamentos me acompanharão na estrada da vida. A senhora é uma verdadeira inspiração para mim, tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal. À todos os professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, que contribuíram de forma inestimável para a minha formação, cito com especial gratidão: Professora Amanda Christinne Nascimento Marques, Professora Clédia Niara Veras, Professora Helen Halinne Rodrigues de Lucena, Professor Lauro Pires Xavier Neto, Professora Lucicleá Teixeira Lins, Professora Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra, Professor Maurício Rebelo Martins, Professora Silvânia Lúcia de Araújo Silva e Professora Vanice dos Santos. Todos vocês são objetos da minha mais genuína admiração. Obrigado por me mostrarem, cada um de forma única, o caminho certo a seguir na academia e na vida.

Agradeço sobremodo à Wanessa Maria Almeida Lucena, minha namorada e maior incentivadora dos meus sonhos, pelo companheirismo e apoio incondicional, o seu fidedigno e veraz auxílio tornou esse sonho possível. As minhas conquistas são também suas, assim como as suas são minhas. À Professora Luciana Mary Silva Almeida de Lucena, minha sogra e maior referência na educação, pelas valiosas conversas sobre escola, ensino e sobre os desafios e as incríveis potencialidades da docência como prática educacional transformadora e emancipatória. Em cada momento de conversa com a senhora, percebo que “não se pode falar de educação sem amor” (Freire, 1997).

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho e para a construção da minha trajetória acadêmica.

“Quero trazer à memória o que me pode dar esperança.”

(Bíblia, Lm. 3, 21)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa a implementação da Lei N° 10.639/2003 no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II, localizada na zona rural do município de Bananeiras/PB. O estudo busca analisar a abordagem das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula, feita por professores do Ensino Fundamental - anos iniciais, do município de Bananeiras, identificando desafios e potencialidades da prática pedagógica no campo. A pesquisa, de caráter qualitativo, documentário e exploratório, adotou o estudo de caso como procedimento metodológico, envolvendo cinco professores como sujeitos da investigação. Os dados foram coletados por meio de questionários estruturados e da análise de livros didáticos utilizados pela instituição, dialogando com referenciais teóricos sobre educação do campo e relações étnico-raciais. Os resultados revelam que, embora os docentes reconheçam a importância da Lei n° 10.639/2003 e demonstrem disposição em trabalhar a temática, persistem entraves estruturais, como a ausência de um Projeto Político-Pedagógico que institucionalize tais práticas, a escassez de materiais didáticos específicos e a necessidade de formação continuada. A análise dos livros didáticos evidenciou representações limitadas e estereotipadas da população negra, enquanto as práticas pedagógicas identificadas se caracterizam como iniciativas pontuais e dependentes do engajamento individual dos professores. Conclui-se que, para além do reconhecimento legal, é imprescindível consolidar políticas pedagógicas que integrem de forma efetiva as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras ao currículo da escola do campo, assegurando uma educação antirracista, decolonial e comprometida com a valorização da diversidade cultural.

Palavras-chave: Lei n° 10.639/2003. Educação do Campo. Relações Étnico-Raciais. Currículo.

ABSTRACT

This final project analyzes the implementation of Law No. 10.639/2003 in the context of the João Paulo II Municipal Elementary School, located in the rural area of the municipality of Bananeiras, Paraíba. The study seeks to analyze the approach to African and Afro-Brazilian histories and cultures in the classroom by elementary school teachers in the municipality of Bananeiras, identifying challenges and potential for pedagogical practice in the field. The research, qualitative, documentary, and exploratory in nature, adopted a case study as its methodological procedure, involving five teachers as research subjects. Data were collected through structured questionnaires and the analysis of textbooks used by the institution, engaging with theoretical frameworks on rural education and ethnic-racial relations. The results reveal that, although teachers recognize the importance of Law No. 10.639/2003 and demonstrate a willingness to address the issue, structural obstacles persist, such as the lack of a Political-Pedagogical Project to institutionalize such practices, the scarcity of specific teaching materials, and the need for ongoing training. The analysis of textbooks revealed limited and stereotypical representations of the Black population, while the pedagogical practices identified are characterized as isolated initiatives dependent on individual teacher engagement. The conclusion is that, beyond legal recognition, it is essential to consolidate pedagogical policies that effectively integrate African and Afro-Brazilian histories and cultures into the rural school curriculum, ensuring an anti-racist, decolonial education committed to valuing cultural diversity.

Keywords: Law n° 10.639/2003. Rural Education. Ethnic-Racial Relations. Curriculum.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Uso dos livros didáticos	32
Gráfico 2 – Conteúdos dos livros didáticos	33
Gráfico 3 – História e cultura africana nos livros didáticos	35
Gráfico 4 – Leis N° 10.639/03 e N° 11.645/08	41
Gráfico 5 – Histórias/culturas africana e afro-brasileira na escola do Campo	44
Gráfico 6 – Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 na escola do campo.....	47
Gráfico 7 – Relações Étnico-raciais e a construção identitária dos alunos negros.....	48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada frontal da Escola	23
Figura 2 – Livros didáticos utilizados na Escola	30
Figura 3 – Diferença entre o campo e a cidade, 3º ano.....	34
Figura 4 – Representação negra no livro de Arte do 2º e 4º Ano (2021)	37
Figura 5 – Representação negra no livro de Português do 1º e 3º Ano (2021)	38
Figura 6 – Representação negra no livro de Geografia/História do 4º e 5º Ano	39
Figura 7 – Espetáculo “Olha o palhaço no meio da rua”	50
Figura 8 – Oficina “Producindo um filme-carta para a terra	51

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	7
LISTA DE GRÁFICOS	8
LISTA DE FIGURAS	9
CAPÍTULO 1	12
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2	16
A LEI N° 10.639/03 NO CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO	16
CAPÍTULO 3	22
CAMINHOS METODOLÓGICOS	22
3.1. Cenário de Pesquisa.....	22
3.2. Sujeitos da pesquisa.....	24
3.3. Fontes Documentais.....	26
O DEBATE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOÃO PAULO II	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
APÊNDICE	59

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem avançado no debate sobre diversidade e inclusão, sobretudo após a promulgação da Lei Nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Entretanto, 22 anos após sua publicação estudos apontam que a efetivação dessa lei ainda enfrenta inúmeros desafios, como a ausência de formação docente adequada, a escassez de materiais pedagógicos específicos e a permanência de um currículo de base eurocêntrica que tende a invisibilizar ou estereotipar a população negra.

Para exemplificar, no contexto do brejo paraibano, especialmente no âmbito do curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB, entre esses estudos sugerimos o trabalho de conclusão de curso de Cíntia Martins, intitulado “A implantação da Lei 10.639/03 e a sua importância para a valorização da cultura afro-brasileira e africana em uma escola de ensino fundamental no município de Caiçara /PB” (2025). Nele, a autora aponta como ainda se encontra incipiente o debate das relações étnico-raciais no município paraibano de Caiçara, e o quanto a formação docente nessa área ainda carece ser mais ampliada. Vale salientar que o último Censo demográfico (2022) aponta que estado da Paraíba apresenta um cenário significativo de diversidade étnico-racial, incluindo comunidades quilombolas e povos indígenas, sendo ele constituído por mais de 60% da população de pessoas pardas¹.

Nesse contexto, passamos a pensar como anda o debate das relações étnico-raciais nas escolas do campo do município de Bananeiras/PB. Essa problemática pode adquirir contornos ainda mais complexos no contexto das escolas do campo, uma vez que há uma grande descontextualização do currículo em relação à realidade dos estudantes do campo, que já não consideram suas vivências culturais, sociais e históricas. Essa invisibilidade gerada pelo modelo educacional tradicional já gesta, nas comunidades do campo, a presença de preconceitos, resistência cultural e o desconhecimento sobre culturas de matriz africana e quilombola, dificultando o diálogo aberto e o enfrentamento das questões raciais no ambiente escolar campesino. Somado a isso, podemos destacar a falta de formação continuada dos educadores

¹ Consulte essa notícia no seguinte endereço eletrônico: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/12/22/censo-2022-cor-ou-raca-paraiba.ghtml> Acesso em 09/09/2025.

para lidar com a temática étnico-racial de forma crítica e sensível, bem como a escassez de materiais didáticos que contemplam as especificidades culturais e históricas do campo. Esses elementos refletem a necessidade de um currículo e de práticas pedagógicas de identidades que dialoguem efetivamente com os estudantes do campo e promovam a valorização das diversidades, combatendo o racismo e fortalecendo as identidades étnico-raciais locais.

Dessa forma, crianças negras campesinas, desde os anos iniciais de escolarização, podem ser privadas de referências positivas sobre sua história e cultura, o que impacta diretamente na construção de sua identidade e autoestima. Diversos autores têm refletido sobre a centralidade da escola como espaço de disputa simbólica e cultural. Para Munanga (2005), a educação antirracista é condição fundamental para o combate ao preconceito e à discriminação racial, sendo necessário romper com a lógica eurocêntrica que por séculos estruturou o currículo escolar brasileiro. Nessa perspectiva, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira deve ser entendido não apenas como cumprimento legal, mas como compromisso pedagógico com a justiça social, o reconhecimento da diversidade.

Pesquisar esse tema nos gerou interesse a partir da própria trajetória de formação que percorremos até aqui. Foi a partir de experiências formativas na própria universidade, especialmente nas disciplinas de “Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” e de “Estágio Supervisionado na Educação do Campo”, vinculadas ao PPC do curso de Pedagogia, que motivou nosso desejo em aprofundar a investigação sobre como essas questões se materializam em escolas localizadas em territórios rurais. Essa vivência acadêmica, aliada à experiência pessoal como estudante negro egresso da rede pública, fortaleceu a motivação para desenvolver esta pesquisa.

Nesse sentido, o presente estudo pretende investigar a seguinte questão problema: De que forma os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola do Campo, abordam as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula? Com esse questionamento formulamos nosso objetivo geral, que se utilizou de um estudo de caso, para analisar a abordagem da Lei 10.639/03 e suas diretrizes em sala de aula feita por professores do Ensino Fundamental - anos iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II, situada em Bananeiras/PB, identificando desafios e potencialidades da prática pedagógica no campo.

Para alcançar essa meta, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como a Lei nº 10.639/03 está integrada ao currículo escolar de uma escola do campo;
- Avaliar os desafios e potencialidades enfrentados pelos professores na implementação desses conteúdos no cotidiano da escola;
- Refletir o potencial do debate sobre as culturas/histórias africana e afro-brasileiras na formação identitária das crianças campesinas negras.

Diante disso, este estudo justifica-se pela urgência de fortalecer o debate sobre as relações étnico-raciais no contexto da educação do campo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, críticas e inclusivas. Considerando a relevância do papel da escola na formação de identidades e no combate às desigualdades raciais, torna-se imprescindível investigar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm inserido as histórias e culturas africana e afro-brasileira em suas práticas educativas.

Assim, para atingir os objetivos propostos, este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em quatro capítulos, além das considerações finais. No Capítulo 1 – Introdução, encontra-se a apresentação da problemática, a justificativa do estudo, a questão norteadora, os objetivos geral e específicos, bem como a relevância da pesquisa. O Capítulo 2 – A Lei nº 10.639/03 no currículo da escola do campo apresenta a fundamentação teórica, discutindo as legislações pertinentes, os marcos normativos, as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a contribuição de autores que problematizam o racismo institucional, a implementação da lei e a educação do campo.

O Capítulo 3 – Caminhos metodológicos descreve a abordagem metodológica adotada, explicitando o tipo de pesquisa, o cenário empírico, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e o procedimento de análise documental. Nesse capítulo também são detalhados os livros didáticos analisados e o modo como foram interpretados à luz dos referenciais teóricos. O Capítulo 4 – O debate para as relações étnico-raciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II apresenta a análise e discussão dos dados coletados, destacando as percepções dos professores, os limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 e a realidade vivida no cotidiano da escola do campo. São analisados os questionários, os gráficos e a documentação, estabelecendo diálogo com o referencial teórico discutido anteriormente.

Por fim, nas Considerações Finais, são retomados os principais achados da pesquisa, apontando as contribuições do estudo para o debate sobre a efetivação da Lei nº 10.639/03 no contexto da educação do campo, bem como sugestões para futuras investigações. Espera-se que os objetivos desta pesquisa permitam não apenas diagnosticar a realidade vivenciada na escola investigada, mas também indicar caminhos para a efetivação de uma educação antirracista, especialmente em territórios rurais marcados por históricas invisibilizações e desigualdades.

CAPÍTULO 2

A LEI Nº 10.639/03 NO CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco na luta por uma educação comprometida com a superação do racismo e com a valorização da história e da cultura dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou esse dispositivo ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas nas instituições escolares. Ambas as legislações resultam de reivindicações históricas do movimento negro e de educadores comprometidos com uma educação antirracista, que há décadas denunciam o apagamento sistemático das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares brasileiros. Nesse sentido Cavalleiro (2005, p. 68) Observa que:

[...] o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra.

Essas leis não surgiram de forma espontânea, mas são frutos de uma trajetória de lutas sociais e políticas que ganharam força especialmente a partir da década de 1990, com a mobilização do movimento negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Porém, embora o marco dessa Conferência tenha sido determinante para impulsionar políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, é importante reconhecer que a preocupação com o enfrentamento do racismo e de outras formas de discriminação já possuía respaldo legal anterior.

A Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, conhecida como Lei Caó, tipificou como crime as práticas resultantes de preconceito de raça ou de cor, representando um avanço ao reconhecer juridicamente o racismo como delito inafiançável e imprescritível. No entanto, sua aplicação mostrava-se limitada, uma vez que o Estado brasileiro ainda carecia de políticas públicas efetivas de prevenção e de instrumentos institucionais capazes de garantir a punição dos infratores. Além disso, a interpretação judicial frequentemente restringia o alcance da lei, desconsiderando formas sutis e estruturais de discriminação racial, o que mantinha o racismo como prática social naturalizada e de difícil enfrentamento.

Com a Conferência de Durban, o debate sobre o racismo ganhou maior projeção internacional e internalização política, levando o Brasil a assumir compromissos formais perante a comunidade internacional no combate ao racismo², à xenofobia³ e à intolerância correlata⁴. Esse contexto exerceu forte pressão sobre o poder público para a criação e implementação de políticas afirmativas⁵ voltadas à promoção da igualdade racial, como a reformulação curricular nas escolas, a criação de órgãos específicos — a exemplo da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003 — e a ampliação de programas de cotas no ensino superior e no serviço público.

Tais medidas representaram uma tentativa de ir além da mera punição penal, buscando enfrentar as desigualdades históricas por meio de ações estruturantes na educação. A esse respeito, Gomes (2012, p. 735) afirma que:

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Mais recentemente, com a promulgação da Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, o ordenamento jurídico brasileiro deu um passo adicional ao atualizar e ampliar o escopo da Lei nº 7.716/1989. A nova legislação incorporou ao conceito de racismo as ofensas coletivas dirigidas a grupos raciais, étnicos ou religiosos, equiparando o crime de injúria racial ao de racismo. Essa mudança visa superar uma das principais fragilidades da legislação anterior, que

² A Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, definia os crimes decorrentes de preconceito de raça ou de cor, prevendo de 2 a 5 anos de reclusão, além de multa. Tal legislação foi atualizada pela Lei nº 14.532/2023, equiparando a injúria racial ao crime de racismo, tornando-a imprescritível e inafiançável, aumentando as penas para práticas racistas em redes sociais e espaços digitais.

³ A xenofobia é definida como o preconceito, aversão, hostilidade ou ódio dirigido a pessoas por serem estrangeiras ou por possuírem origem, cultura ou nacionalidade diferente da maioria da população. Trata-se de uma forma de discriminação baseada no medo do diferente. Ela é punida como crime de racismo.

⁴ A "intolerância correlata" refere-se a atos ou manifestações de desrespeito, exclusão e/ou desprezo à quaisquer pessoas que são consideradas diferentes.

⁵ As políticas afirmativas no Brasil são medidas estratégicas que visam corrigir desigualdades históricas e sociais sofridas por grupos marginalizados, garantindo-lhes acesso e participação em diferentes esferas, como educação, mercado de trabalho e serviços públicos. Essas ações focam especialmente na população negra, indígena, pessoas com deficiência, mulheres e outros grupos que sofrem discriminação, promovendo a inclusão socioeconômica por meio de mecanismos como cotas em universidades e concursos públicos, bolsas de estudo, programas de incentivo à contratação, além do reconhecimento e valorização cultural.

frequentemente tratava manifestações racistas como delitos individuais e de menor gravidade, possibilitando penas brandas e o enquadramento como “injúria” simples. Assim, a Lei nº 14.532/2023 fortalece a perspectiva de responsabilização e amplia o reconhecimento da gravidade do racismo em suas múltiplas formas de manifestação, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da igualdade racial e o combate às discriminações estruturais.

No entanto, como destaca Nilma Lino Gomes (2017), a existência de dispositivos legais e normativos não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas. Maria Aparecida da Silva Bento (2002, p. 25) problematiza que:

O racismo à brasileira, ao se esconder por trás do mito da democracia racial, dificulta a assunção da luta antirracista como pauta prioritária. Ele se expressa em omissões, silêncios e práticas institucionais que naturalizam a exclusão do negro, inclusive na escola.

Além disso, a ausência de formação inicial e continuada de docentes, a escassez de materiais didáticos adequados e o predomínio de uma cultura escolar ainda marcada por paradigmas eurocentrados dificultam a implementação plena das legislações citadas. Nesse sentido, Gomes (2005, p.49) ressalta que a formação docente é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação das relações étnico-raciais comprometida com a transformação social, pois “não se trata apenas de incluir conteúdos, mas de repensar concepções, práticas e valores que sustentam o racismo na educação”.

Kabengele Munanga (2004), por sua vez, denuncia o mito da democracia racial como uma ideologia que mascara as desigualdades raciais e impede o reconhecimento das identidades negras no ambiente escolar. O mito da democracia racial foi popularizado por Gilberto Freyre em sua obra "Casa-Grande e Senzala" (1933), e se constitui na falsa ideia de que o país seria uma sociedade igualitária, onde todas as raças conviveriam em perfeita harmonia. Para Munanga (2004):

[...] a omissão da história e cultura africana nos currículos escolares é um dos instrumentos mais eficientes na manutenção do racismo institucional. O silêncio sobre a contribuição negra e africana para a formação da nação brasileira compromete a autoestima e a identidade de crianças e jovens negros, ao mesmo tempo em que reforça privilégios simbólicos da branquitude” (Munanga, 2004, p. 17).

Consequentemente, essa omissão compromete a formação identitária de crianças negras, que crescem em contextos escolares onde sua história, ancestralidade e cultura são negligenciadas ou representadas de maneira estereotipada.

Com vistas a orientar a implementação das legislações, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs). O documento reconhece que o racismo é um fenômeno estrutural⁶ da sociedade brasileira, refletido nas práticas escolares e nos currículos excludentes. Nesse sentido, afirma que:

O racismo e a discriminação racial constituem problemas estruturais da sociedade brasileira e afetam diretamente o rendimento escolar, a permanência e a autoestima de crianças negras. [...] O silêncio e a omissão diante das relações raciais contribuem para naturalizar e legitimar as desigualdades (Brasil, 2004, p. 13).

As diretrizes destacam que o ensino da temática étnico-racial deve ser tratado de forma transversal, interdisciplinar e contínua, integrando-se a todas as áreas do conhecimento, com especial atenção para as disciplinas de História, Artes, Literatura e Ensino Religioso. Ademais, reforçam a importância da valorização das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, com o intuito de descolonizar o currículo.

Apesar de não citar as escolas do campo de forma explícita, as DCNs (2004) orientam que as instituições urbanas e rurais reconheçam a diversidade étnico-cultural presente na sociedade, valorizando saberes tradicionais, práticas culturais e trajetórias das comunidades negras, frequentemente invisibilizadas. Nesse mesmo sentido, ao destacar os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores, elas reforçam diversos princípios entre que devem existir na escolas, entre eles o de “Fortalecimento de Identidades e Direitos” (Brasil, 2004, p.19), quando destacam a formação de educadores ao citar a necessidade de: “[...]excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e

⁶ O chamado “racismo estrutural” é um tipo de racismo que está profundamente enraizado na estrutura da sociedade, manifestando-se de forma sistemática, institucional e histórica. Ele não depende apenas de atitudes individuais de preconceito, mas está presente nas normas, práticas, políticas e nas relações sociais que perpetuam desigualdades e privilégios com base na raça.

modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais”.

A Educação do Campo, assim como as demais (Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação Superior), deve estar vinculada a um projeto emancipatório que considere os estudantes em sua especificidade histórica, social e cultural. O registro e debate “[...] da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (Brasil, 2004, p.23) deve ser compromisso de todo sistema de ensino.

O debate sobre a Educação do/no Campo no Brasil ganha força a partir da década de 1990, especialmente com a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997 e da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, organizados por movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com universidades e órgãos públicos (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Essas iniciativas denunciaram a histórica exclusão das populações campesinas no acesso à educação e defenderam a construção de uma pedagogia do campo, enraizada na realidade das comunidades camponesas. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 30):

[...] a Educação do Campo nasce do protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais organizados, que reivindicam uma escola que não os prepare para sair do campo, mas que seja parte das condições de permanecer nele. Não se trata de uma simples extensão da escola urbana, mas de um projeto pedagógico que reconhece o campo como espaço de vida, de cultura e de produção de conhecimento.

Os autores ainda ressaltam que a escola do campo precisa dialogar com os saberes locais, as práticas culturais e os modos de vida camponeses, construindo uma educação que contribua para a afirmação identitária e a luta por justiça social. Diante disso, a educação do campo deve ser pensada a partir das realidades, valores e lutas dos sujeitos que vivem e trabalham na zona rural, o que inclui reconhecer as experiências e memórias das populações negras que historicamente compõem essas comunidades. Ao encontro disso, Farias e Faleiro (2018), afirmam que:

A Educação do Campo enquanto movimento sócio-político cultural é lugar essencial para esses reconhecimentos e para pensar estratégias para

potencializar essas identidades, fortalecer o campesinato negro enquanto sujeitos potentes e que carregam a cultura negra e camponesa em suas expressões, a cor da sua pele, cabelos, modos de organização, expressão cultural, ancestralidade, para assim reabilitar de seus valores e sua identidade (Farias e Faleiro, 2018, p. 305).

É fundamental, portanto, que a educação do campo paute com mais intensidade as relações étnico-raciais, considerando que existe um campesinato negro cujas experiências históricas e culturais precisam ser reconhecidas não apenas enquanto sujeitos do campo, mas enquanto sujeitos negros. Essa articulação entre educação do campo e educação para as relações étnico-raciais é essencial para promover uma educação decolonial, intercultural e verdadeiramente libertadora.

Nesse contexto, discutir a implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola do campo implica compreender que a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira está intrinsecamente ligada ao reconhecimento dos sujeitos campesinos negros, suas trajetórias e resistências. Ao integrar essas dimensões, a educação pode assumir um papel transformador, promovendo o combate ao racismo e a construção de identidades positivas para crianças historicamente marginalizadas.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, buscando compreender o fenômeno estudado em seu contexto e a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, considerando os diferentes pontos de vista relevantes. Essa abordagem parte de questões amplas que se tornam mais específicas ao longo da investigação e admite percursos metodológicos diversos. Trata-se também de um estudo exploratório, voltado a aprofundar o conhecimento sobre um tema ainda pouco estudado, preenchendo lacunas de informação e construindo um entendimento inicial que poderá subsidiar pesquisas futuras. Para isso, utiliza procedimentos flexíveis, como estudos de caso e pesquisa documental. Metodologicamente, partimos de um estudo caso, a partir da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II. Conforme Chizzotti (2006), o estudo de caso é realizado pela

[...] coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados (Chizzotti, 2006, p. 135).

Dessa forma, é uma estratégia metodológica eficaz quando busca-se compreender, em profundidade, uma realidade educacional específica, observando os sujeitos e seus contextos a partir de múltiplas fontes de informação.

3.1.Cenário de Pesquisa

O campo empírico da investigação é a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II, localizada na rua João Paulo II, número 55, Vila Roma no município de Bananeiras, estado da Paraíba. A instituição foi fundada em 12 de janeiro de 1987 e atende atualmente 447 estudantes, com faixa etária entre 6 e 70 anos de idade, distribuídos entre o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O corpo docente é composto por 23 professores efetivos e temporários, atuando em diferentes áreas do conhecimento.

Figura 1 – Fachada frontal da Escola



Fonte: Imagem do autor, 2025

A Escola está instalada em um prédio de médio porte, que passou por algumas reformas ao longo dos anos para adequar-se às demandas da população local. A estrutura física contempla salas de aula arejadas, equipadas com carteiras escolares, quadro branco e recursos audiovisuais básicos. A instituição dispõe de uma secretaria escolar e sala de direção para atividades administrativas, além de uma sala de professores destinada ao planejamento pedagógico e reuniões de equipe.

O espaço físico conta ainda com biblioteca em fase de ampliação, que oferece livros didáticos e paradidáticos, embora ainda apresente limitações quanto à diversidade de títulos voltados para a temática étnico-racial e para a realidade do campo. Em consonância com o cenário de muitas escolas campesinas, os recursos tecnológicos são restritos: a escola possui um número limitado de computadores e acesso à internet, utilizado principalmente para fins administrativos e pedagógicos específicos.

No que se refere aos espaços externos, a instituição dispõe de pátio espaçoso que funciona como área de convivência, recreação e eventos culturais. A estrutura sanitária é adequada ao atendimento dos estudantes, incluindo banheiros adaptados para acessibilidade, reforçando o compromisso com a inclusão. A escola também possui uma cozinha organizada para o preparo da merenda escolar, que é fornecida diariamente aos alunos.

A escolha desta escola como campo de pesquisa fundamenta-se em sua relevância para a população local e para os municípios circunvizinhos, configurando-se como uma instituição de referência na oferta do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens

e Adultos (EJA), na zona rural do município de Bananeiras/PB. A escola desempenha um papel social significativo ao garantir o direito à educação para crianças do campo, atendendo às especificidades socioculturais dessa população e contribuindo para a valorização de suas identidades e saberes.

Destaca-se que a instituição possui um total de 447 estudantes matriculados, sendo a quantidade de alunos negros relativamente pequena, não alcançando 20% do corpo discente. Esse dado é obtido a partir do processo de matrícula, que inclui a possibilidade de autoidentificação étnico-racial, em conformidade com as diretrizes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013) e com políticas educacionais que incentivam o reconhecimento e a valorização da diversidade racial no ambiente escolar (BRASIL, 2004).

Além disso, a escolha dessa instituição se justifica pela sua representatividade como espaço de formação integral dos estudantes, bem como pelo potencial de gerar reflexões sobre os desafios e as possibilidades da prática pedagógica nesse contexto, tornando-a um cenário pertinente para a investigação acadêmica.

3.2. Sujetos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhecidos como os principais agentes responsáveis pela mediação dos conteúdos curriculares junto aos estudantes em processo de alfabetização e formação integral. Essa etapa da escolarização é marcada não apenas pela aprendizagem da leitura e da escrita, mas também pela consolidação da identidade pessoal, social e cultural das crianças — momento em que começam a construir a percepção de si mesmas, do outro e do mundo que as cerca. A escolha desse segmento justifica-se, portanto, pelo papel formativo essencial que esses profissionais exercem na constituição dos valores, da autoestima e das atitudes que orientam a convivência e o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar.

Quadro 1 – Sujeitos Pesquisados

Nome	Formação	Turma/Turno	Tempo na Escola J. P. II
Professor(a) “A”	Licenciatura em Pedagogia	1º Ano / Tarde	4 anos
Professor(a) “B”	Licenciatura em Pedagogia	2º Ano / Tarde	5 anos
Professor(a) “C”	Licenciatura em Pedagogia	3º Ano / Tarde	1 ano
Professor(a) “D”	Licenciatura em Pedagogia	4 Ano / Manhã	1 ano
Professor(a) “E”	Licenciatura em Pedagogia	5 Ano / Manhã	1 ano

Fonte: Quadro produzido pelo autor

Ao todo, participaram da pesquisa cinco professores efetivos. A caracterização do corpo docente, percebida no Quadro 1, oferece o perfil dos professores, marcado pela predominância da formação em Pedagogia e por diferentes tempos de vínculo com a instituição. Essa diversidade permitiu compreender diferentes perspectivas e experiências acerca da inserção da temática afro-brasileira no cotidiano escolar.

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos principais. O primeiro consistiu na aplicação de um questionário estruturado⁷, elaborado através da plataforma Google Formulários e que foi direcionado aos professores dos anos iniciais, com o objetivo de compreender como estes abordam, em sua prática pedagógica, os conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira. O questionário foi composto por 7 questões abertas e 7 fechadas, voltadas à identificação do nível de conhecimento dos docentes acerca da Lei nº 10.639/2003, de suas concepções sobre as relações étnico-raciais, bem como das estratégias metodológicas adotadas em sala de aula. Ressalta-se que, previamente à participação, os professores foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e, em seguida, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCE), assegurando a voluntariedade e a ética do processo investigativo.

O segundo instrumento refere-se à análise documental. Foram examinados os livros didáticos utilizados nas disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa. A análise teve como foco verificar se os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) estão contemplados no currículo escolar e se são

⁷ Tenha acesso ao questionário no Apêndice 1, p. 59.

tratados de forma transversal e interdisciplinar, conforme determina a legislação educacional vigente.

3.3. Fontes Documentais

Como exposto anteriormente, além da entrevista trabalhamos com a análise dos livros didáticos adotados pela instituição. Para a análise dos dados, adotaram-se os referenciais teóricos de Cellard (2008), que orientaram a organização e a interpretação de dados documentais. Esse apporte metodológico possibilitou compreender o contexto institucional no qual a pesquisa está inserida, permitindo uma leitura crítica dos significados presentes nos livros didáticos no que se refere à abordagem da temática afro-brasileira no contexto da escola do campo.

Quadro 2 – Livros didáticos analisados

Livro	Nome/Coleção	Autor(a)(es)	Editora	Ano
Artes	A conquista	Solange Utuari; Pascoal Ferrari; Carlos Kater; Bruno Fischer	FTD	2021
Geografia/História	Aprender Juntos	Leda Leonardo da Silva; Mônica Lungov; Raquel dos Santos Funari	SM Educação	2021
Língua Portuguesa	A conquista	Isabella Carpaneda	FTD	2021

Fonte: Quadro produzido pelo autor

O Quadro 2 apresenta os livros didáticos utilizados pela Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II, que serviram como fonte documental desta pesquisa. Foram examinadas três obras correspondentes às disciplinas de Artes, Geografia/História e Língua Portuguesa, todas adotadas nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os livros de Artes e livro de Língua Portuguesa fazem parte da coleção *A Conquista*, e foram publicados pela Editora FTD em 2021. O livro de Geografia/História, por sua vez, pertencente à coleção *Aprender Juntos*, e foi publicado pela SM Educação, também em 2021. Esses materiais

compõem o conjunto de obras didáticas oficialmente adotadas pela instituição e constituem as principais fontes de consulta e apoio às práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais.

CAPÍTULO 4

O DEBATE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOÃO PAULO II

A escola, cenário de nossa pesquisa, é um importante espaço educativo para a população local e dos municípios circunvizinhos, atendendo estudantes de diferentes faixas etárias, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a escola possui cerca de 447 alunos, com idades entre 6 e 70 anos, dos quais 115 estão no Fundamental I, 226 estão no Fundamental II e 106 estão na EJA, demonstrando sua relevância social ao garantir acesso à educação básica em um território campesino historicamente marcado por desigualdades educacionais.

A estrutura organizacional da escola contempla turmas de Ensino Fundamental I e II, além de turmas específicas para jovens e adultos, distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite. Seu corpo docente é composto por 23 professores efetivos e temporários, com formação predominantemente em Pedagogia, atuando em diversas áreas do conhecimento. A equipe escolar desempenha papel central na promoção de uma educação contextualizada, considerando a realidade socioeconômica da comunidade, que apresenta características típicas do meio campesino, como vínculos estreitos com a agricultura familiar e um histórico de organização comunitária.

A localização da escola em uma área campesina confere características específicas ao processo educativo, pois envolve desafios como o isolamento geográfico, a escassez de recursos pedagógicos e a infraestrutura limitada. Ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes locais, valorizando a cultura do campo, o pertencimento comunitário e as tradições das famílias. Nesse contexto, a escola desempenha não apenas o papel de instituição de ensino, mas também de espaço de convivência social, cultural e política, sendo ponto de encontro para a comunidade.

Além dessas particularidades, é relevante destacar os resultados obtidos pela escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que justificam sua importância social: nos anos iniciais, a instituição alcançou nota 5,1 em 2019 e 4,8 em 2023, enquanto nos anos finais as notas foram de 3,1 em 2019 e 3,6 em 2023. Esses indicadores revelam oscilações no desempenho escolar, sobretudo nos anos iniciais, que apresentaram uma leve queda, ao passo

que os anos finais mostraram progressão. Tais resultados reforçam a importância de refletir sobre as condições específicas da educação no campo e de fortalecer práticas pedagógicas que valorizem tanto os saberes locais quanto a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, de modo a garantir a equidade educacional e o cumprimento das metas estabelecidas para a melhoria da educação básica.

O nome da instituição homenageia João Paulo II, papa reconhecido mundialmente por sua atuação diplomática e religiosa. É comum encontrar escolas criadas durante as décadas de 1980 e 1990 no Brasil que recebam nomes de figuras religiosas como essa⁸. Embora não tenha sido possível localizar documentação oficial sobre a escolha da denominação, a referência sugere a influência cultural e religiosa que permeia o cotidiano da comunidade escolar e o processo histórico de sua fundação.

No que compete à oferta da EJA, evidenciamos a preocupação da instituição em atender às diversas demandas educacionais do território. Conforme pôde ser constatado por meio das observações realizadas no ambiente escolar e das falas dos professores, a escola demonstra o esforço de construir práticas pedagógicas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (2002)⁹, buscando promover uma educação contextualizada e inclusiva, que reconheça a diversidade cultural, os saberes locais e as especificidades das populações rurais.

Ao sediar esta investigação, a instituição aqui pesquisada oferece um recorte representativo das escolas do campo do brejo paraibano, nas quais as discussões sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, o combate ao racismo estrutural e a valorização das culturas africana e afro-brasileira tornam-se fundamentais para a construção de uma educação antirracista.

A análise documental realizada na pesquisa evidenciou que a escola não possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) formalizado, o que fragiliza a organização das práticas educativas e a consolidação de uma identidade institucional voltada para a valorização cultural da comunidade. O PPP, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é o instrumento que orienta as ações pedagógicas, define metas e articula o trabalho

⁸ Como a Escola Estadual Monsenhor Walfredo Leal, situada em Pirpirituba, fundada em 1996.

⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (2002) são um conjunto de princípios, normas e orientações que buscam garantir uma educação adequada às especificidades da população campesina, respeitando seus conhecimentos, culturas, modos de vida e promovendo o desenvolvimento sustentável das comunidades do campo.

coletivo dos profissionais da escola, constituindo-se como um documento central para garantir a gestão democrática e a efetividade das políticas educacionais. Sua ausência compromete a sistematização de práticas que promovam a diversidade e a justiça social, deixando a implementação de temas como as relações étnico-raciais dependente de iniciativas individuais dos professores. Para Arroyo (2012), “a escola do campo precisa construir um projeto educativo enraizado em suas experiências históricas e sociais”, de modo que o PPP deve refletir as especificidades culturais, territoriais e identitárias da comunidade campesina. Assim, a inexistência desse documento não é apenas uma lacuna administrativa, mas uma barreira para que a instituição se consolide como espaço de resistência, valorização da cultura afro-brasileira e fortalecimento das identidades campesinas.

No que se refere à análise dos livros didáticos utilizados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, apresentados no Quadro 2 da metodologia, evidenciamos limites significativos quanto à abordagem das temáticas relacionadas às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Observa-se que, embora os livros de Artes (2021) e de Língua Portuguesa (2021) apresentem uma quantidade considerável de imagens de pessoas negras, tais representações permanecem restritas a figuras anônimas, não contemplando intelectuais, escritores, artistas ou pensadores negros que contribuíram de forma efetiva para a produção cultural e científica do Brasil. Essa ausência reforça uma visão estereotipada, na qual a população negra aparece apenas como elemento figurativo, e não como protagonista de sua própria história.

Figura 2 – Livros didáticos utilizados na Escola



Fonte: Imagem do autor, 2025

Da mesma forma, os livros de Geografia/História continuam priorizando a narrativa dos negros unicamente enquanto sujeitos escravizados, limitando a compreensão da diversidade de experiências, resistências e conquistas das populações afrodescendentes. Esse recorte estreito impede que os estudantes tenham acesso a uma visão ampliada da contribuição africana e afro-brasileira para a formação da sociedade, naturalizando um currículo que, em vez de promover o reconhecimento da diversidade cultural, acaba por reproduzir silenciamentos e desigualdades históricas.

Embora esses materiais sejam oficialmente adotados pela escola e constituam os principais recursos pedagógicos disponíveis, verifica-se que os conteúdos ligados às relações étnico-raciais aparecem de forma pontual e, em muitos casos, superficial, como verifica-se, por exemplo, na página 75 do livro de Geografia/História (2021), do 5º Ano, onde é abordado a distribuição de alimentos para crianças negras, as vítimas do terremoto que aconteceu no Haiti em janeiro de 2010. Gomes (2005) e Munanga (2004), apontam que a simples presença de tópicos sobre a história e cultura africana nos manuais não garante a efetivação da Lei nº 10.639/03, pois, em geral, tais conteúdos são tratados como acréscimos episódicos, sem articulação com a estrutura curricular mais ampla.

No caso do livro de Geografia/História (2021), embora haja menção a personagens negros e às contribuições culturais de povos africanos, como na figura da página 97, onde retrata um cirurgião negro colocando ventosas, essas referências são restritas e pouco problematizadas, o que reforça uma narrativa centrada em perspectivas eurocêntricas. Já nos livros de Língua Portuguesa e Artes, percebe-se a presença de personagens negros, embora eles não apareçam em funções ditas científicas, o que contribui para a invisibilização da produção cultural afro-brasileira. Essa constatação vai ao encontro da crítica feita pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004), que alertam para o risco de uma inclusão meramente simbólica, sem impacto real na construção de uma educação antirracista.

Além disso, como destacam Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola do campo não deve ser mera extensão da urbana, mas precisa dialogar com as realidades, culturas e modos de vida locais. Nesse sentido, a ausência de conteúdos que relacionem a história da população negra às experiências do campesinato revela um distanciamento entre os livros didáticos e a realidade dos alunos. Esse aspecto também é ressaltado por Farias e Faleiro (2018), ao

afirmarem que a Educação do Campo deve potencializar as identidades negras campesinas, reconhecendo suas expressões culturais e históricas como parte constitutiva do currículo.

Entretanto, a análise crítica dos livros didáticos mostra que, embora o debate da educação para as relações étnico-raciais, em alguns casos, seja abordado de forma “rasa”, não problematizado, nota-se um avanço em relação à inclusão de conteúdos voltados ao ensino da História e Cultura africana e Afro-Brasileira no currículo escolar. Reforça-se, então, a necessidade de os professores adotarem estratégias complementares. Isso inclui a utilização de materiais paradidáticos, literaturas negras e práticas pedagógicas que deem visibilidade às culturas africana e afro-brasileira, promovendo uma educação mais contextualizada e comprometida com a valorização das identidades dos estudantes do campo.

O Gráfico 1, a seguir, corresponde a pergunta “Costuma usar os livros didáticos nas aulas?”. O instrumento foi elaborado na plataforma Google Formulários e, após o envio das respostas pelos participantes, os dados foram automaticamente organizados e convertidos em gráficos pela própria ferramenta. Essa pergunta¹⁰ buscou identificar as estratégias metodológicas adotadas em sala de aula pelos docentes, no contexto da escola do campo, e trouxe o seguinte resultado:

Gráfico 1 – Uso dos livros didáticos



Fonte: Imagem produzida pelo Google Formulário, 2025

Os dados apontados pelo Gráfico 1 demonstram que a grande maioria dos professores participantes (80%) afirmam utilizar os livros didáticos frequentemente em suas práticas

¹⁰ No Google formulário, as perguntas não obedeceram a uma ordem específica, podendo aparecer de forma aleatória ao colaborador da pesquisa.

pedagógicas, enquanto 20% declararam fazer uso, mas não com tanta regularidade. Nenhum docente indicou deixar de utilizar o material. Esses dados evidenciam a centralidade do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, confirmando sua função como principal recurso pedagógico disponível na escola, especialmente no contexto da educação do campo, em que há limitações de acesso a materiais diversificados. Por outro lado, o predomínio quase exclusivo desse recurso pode indicar dependência, restringindo a exploração de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Como apontamos, os livros didáticos utilizados pela instituição trazem significativa carência do debate das relações étnico-raciais, revelando a fragilidade do debate proposto pela Lei 10.639/03 no chão da escola. Conforme argumenta Gomes (2005), a simples adoção de materiais impressos também não garante a efetiva implementação da Lei Nº 10.639/2003, uma vez que muitos livros ainda apresentam lacunas ou abordagens superficiais acerca da história e cultura africana e afro-brasileira. Assim, o gráfico 1 aponta dados que reforçam a necessidade de buscar alternativas pedagógicas que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes, ampliando o leque de estratégias para promover uma educação antirracista e contextualizada no campo.

No questionário aplicado aos professores, a questão “Considera os conteúdos dos livros didáticos adequados à realidade campesina da escola e dos alunos?” foi fundamental para identificar em que medida os materiais didáticos atendem às especificidades do contexto educacional do campo, revelando percepções importantes sobre a adequação dos livros didáticos à realidade do campo e dos estudantes do campo.

Gráfico 2 – Conteúdos dos livros didáticos



Fonte: Imagem produzida pelo Google Formulário, 2025

Conforme podemos perceber, o Gráfico 2 traz dados que revelam que 60% dos docentes consideram os conteúdos apenas parcialmente adequados, enquanto 40% afirmam que não há correspondência com a realidade dos estudantes do campo. Nenhum professor reconheceu os livros como plenamente adequados, o que evidencia a distância entre os materiais didáticos utilizados e as necessidades formativas da educação campesina. Essa constatação reforça o que Arroyo, Caldart e Molina (2004) apontam ao afirmar que a escola do campo não pode ser uma mera extensão da urbana, mas precisa dialogar com os modos de vida e saberes locais. A ausência de representações efetivas da realidade campesina negra e da diversidade étnico-racial nos manuais escolares compromete a construção identitária das crianças negras, aspecto denunciado por Munanga (2004), para quem a omissão da história e cultura africana nos currículos gera o racismo institucional.

A imagem a seguir apresenta a oposição entre campo e cidade de forma simplificada, sem aprofundar as dimensões culturais, históricas e étnico-raciais que marcam a vida no campo. Essa abordagem reducionista reforça estereótipos, pois limita o campo à esfera da produção agrícola e a cidade ao espaço do progresso e da modernidade, invisibilizando sujeitos sociais, práticas culturais e, sobretudo, a presença da população negra campesina.

Figura 3 – Diferença entre o campo e a cidade, 3º ano



Fonte: Aprender Juntos, SM Educação (2021, p. 30)

A Figura 2, portanto, confirma o que Gomes (2005) e Munanga (2004) já apontavam, sobre a simples inserção de conteúdos nos livros não garante uma educação antirracista. É

preciso que os materiais didáticos superem a visão estereotipada e eurocêntrica, valorizando os modos de vida do campo e reconhecendo a contribuição das populações afro-brasileiras nesse espaço. Nesse sentido, torna-se pertinente a reflexão de Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 30), que afirmam:

[...] a Educação do Campo nasce do protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais organizados, que reivindicam uma escola que não os prepare para sair do campo, mas que seja parte das condições de permanecer nele. Não se trata de uma simples extensão da escola urbana, mas de um projeto pedagógico que reconhece o campo como espaço de vida, de cultura e de produção de conhecimento.

Gomes (2005) também enfatiza que a efetiva implementação da Lei Nº 10.639/2003 exige ir além da inclusão formal de conteúdos, demandando materiais que desconstruam o eurocentrismo e valorizem as contribuições afro-brasileiras. Nesse mesmo sentido, Farias e Faleiro (2018) defendem que a Educação do Campo deve potencializar as identidades negras campesinas, reconhecendo sua ancestralidade e expressões culturais. Assim, os resultados do gráfico indicam a urgência de repensar a produção e seleção dos livros didáticos, de modo a garantir que contemplam a realidade campesina e a diversidade étnico-racial, possibilitando uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

O Gráfico 3, a seguir, corresponde à pergunta “Os livros didáticos de História, Artes e Literatura, especialmente, incluem o ensino de História e Cultura africana, afrobrasileira e indígena? Essa questão buscou identificar a percepção dos docentes sobre a presença da temática étnico-racial nos livros didáticos utilizados pela escola.

Gráfico 3 – História e cultura africana nos livros didáticos

7 - Os livros de História, Artes e Literatura, especialmente, incluem o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena?
5 respostas



Fonte: Imagem produzida pelo Google Formulário, 2025

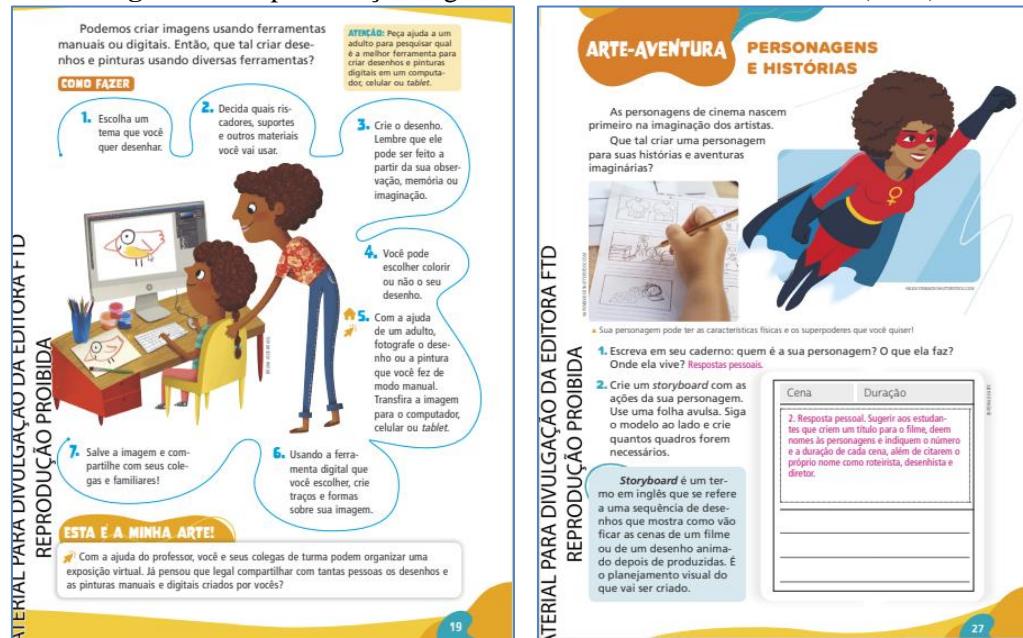
No Gráfico 3, os resultados mostram que a maioria dos professores (60%) consideram que os conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira estão incluídos nos livros didáticos. Entretanto, 40 % dos docentes considera que a presença desses conteúdos ainda é insuficiente, restrita a capítulos pontuais e muitas vezes apresentada de forma superficial. Esse dado dialoga com a crítica de Gomes (2005), para quem a efetivação da Lei Nº 10.639/2003 não se limita à inclusão eventual de conteúdos, mas exige uma revisão estrutural do currículo e dos materiais pedagógicos, de modo a romper com a lógica eurocêntrica que marginaliza as narrativas negras. Nessa direção, Munanga (2005, p. 15) argumenta:

O silêncio sobre a história da África e dos africanos, sobre a cultura negra brasileira e sobre o papel dos negros na construção da sociedade nacional tem servido para difundir e consolidar preconceitos. Quando o negro não é mostrado como protagonista de sua própria história, mas apenas como escravizado ou subordinado, reforça-se uma visão estereotipada e inferiorizada, que afeta diretamente a autoestima e a identidade das crianças negras.

Assim, a análise do gráfico demonstra que o material didático ainda não assegura uma representação significativa da diversidade cultural, perpetuando silenciamentos e comprometendo a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

A seguir, a figura 3, extraída dos livros didáticos de Arte, objetiva identificar de que maneira os sujeitos negros aparecem representados nesses materiais. A imagem ilustra essa presença, permitindo refletir não apenas sobre a importância da representatividade visual, mas também sobre os limites dessa abordagem, uma vez que ainda há ausência de intelectuais, artistas e pensadores negros, bem como a predominância de narrativas restritas à escravidão.

Figura 4 – Representação negra no livro de Arte do 2º e 4º Ano (2021)



Fonte: A conquista, FTD, 2021, p. 19, 27

As imagens extraídas do livro de Arte evidenciam avanços pontuais no que se refere à representação da população negra, mas também revela limites importantes que comprometem a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003. Nele observa-se a presença de figuras de sujeitos negros em diferentes contextos, o que pode contribuir para que as crianças se sintam representadas no material pedagógico. Contudo, tais representações permanecem restritas a personagens anônimos, sem referência a intelectuais, escritores ou artistas negros que desempenharam papel significativo na construção da cultura brasileira. Esse tipo de inclusão, embora visualmente importante, corre o risco de se restringir a uma representatividade simbólica, não assegurando às crianças negras a valorização de suas raízes históricas e culturais por meio de referências concretas e positivas. Como adverte Gomes (2005, p. 52):

Não basta colocar imagens de negros nos livros ou citar rapidamente a África como continente. É necessário que a presença negra seja compreendida em sua complexidade, enquanto sujeitos históricos, culturais e políticos, que resistiram e resistem ao processo de exclusão e subalternização. Do contrário, corre-se o risco de reforçar estereótipos, ao invés de desconstruí-los.

A segunda imagem em análise refere-se ao livro de Língua Portuguesa, outro componente curricular em que a representatividade é central, já que trata do contato das crianças

com narrativas e produções literárias. Assim como na figura 2, o objetivo foi identificar de que maneira os sujeitos negros aparecem representados nesses materiais.

Figura 5 – Representação negra no livro de Português do 1º e 3º Ano (2021)



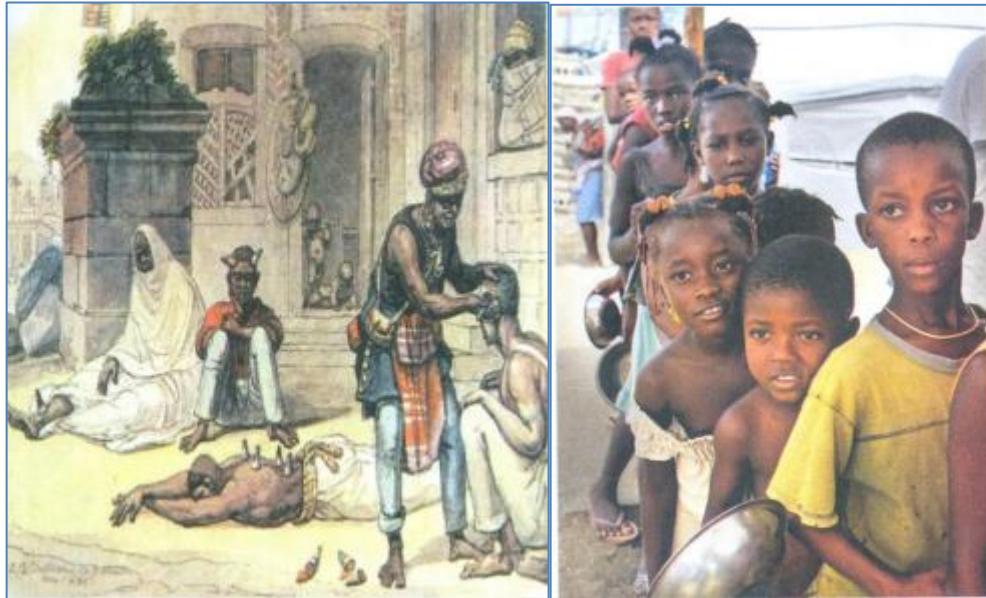
Fonte: A conquista, FTD, 2021 (p. 9, 30)

Nas imagens existentes no livro de Língua Portuguesa (2021), novamente nota-se a inclusão de personagens negros em algumas ilustrações. Essa presença pode favorecer a identificação das crianças negras com os materiais escolares, mas, tal como no livro de Arte, não há referência a autores, escritoras ou poetas negros, que poderiam enriquecer a formação cultural e literária dos alunos. A ausência de intelectuais e artistas reforça um caráter ilustrativo e superficial, sem a valorização da produção cultural afro-brasileira. Munanga (2005, p. 18) critica essa abordagem reducionista ao afirmar:

Ao reduzir a história do negro à escravidão, a escola contribui para cristalizar uma imagem negativa que ainda hoje recai sobre a população afrodescendente. Essa visão parcial e distorcida impede que crianças e jovens negros construam referências positivas de sua ancestralidade e de seu papel na sociedade, enquanto, ao mesmo tempo, reforça preconceitos no imaginário das crianças não-negras.

Também foram analisadas imagens do livro de Geografia/História, componente em que a abordagem da temática étnico-racial deveria garantir maior profundidade e conexão com as contribuições históricas da população negra.

Figura 6 – Representação negra no livro de Geografia/História do 4º e 5º Ano



Fonte: Aprender Juntos, SM Educação, 2021, p. 22, 39

Nas imagens do livro de Geografia/História (2021), percebe-se que os sujeitos negros continuam sendo representados quase exclusivamente a partir da condição de sujeitos pobres e carentes. Esse recorte narrativo estreito reforça uma visão reducionista, que ignora a diversidade de experiências, resistências e conquistas da população negra. Ao retratar apenas o sofrimento e a submissão, os livros deixam de mostrar o papel ativo dos africanos e afrodescendentes na formação social, cultural e econômica do Brasil.

Além disso, observa-se um problema estrutural no próprio formato do material didático: em vez de existir um livro específico para cada disciplina, como Geografia e História, opta-se por reuni-las em um único volume. Essa prática desvaloriza ambas as áreas de conhecimento, uma vez que reduz a autonomia e a profundidade dos conteúdos. Cada disciplina possui sua relevância e especificidade no processo formativo, razão pela qual deveria contar com um livro próprio, garantindo ao estudante uma compreensão mais ampla, detalhada e consistente das temáticas abordadas. Essa junção de disciplinas impacta diretamente na forma como a história e a cultura afro-brasileira são tratadas, pois diminui o espaço de discussão e tende a reforçar narrativas eurocêntricas, priorizando a escravidão em detrimento das contribuições, conquistas e formas de resistência da população negra.

Essa limitação também fere o espírito da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas.

Ao concentrar essas discussões em apenas um livro integrado, reduz-se a possibilidade de transversalidade e aprofundamento do tema, contrariando a própria intenção da legislação, que é garantir uma abordagem crítica, plural e efetiva sobre a presença e importância dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2023), relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais enfatiza que:

Eu penso que o que se pode celebrar é que as pessoas começaram a conhecer sobre as relações sociais no Brasil, particularmente as relações étnico-raciais. Ainda que seja um número restrito de pessoas, considerando a totalidade da população. É preciso conhecer para, justamente, aperfeiçoar naquilo que precisa ser aperfeiçoado, ou naquilo que precisa ser refeito – porque é preciso conhecer a história para saber que rumo queremos dar à sociedade em que vivemos. Para ter um rumo, eu tenho que ter um projeto de sociedade (Gonçalves e Silva, 2023, s/p).

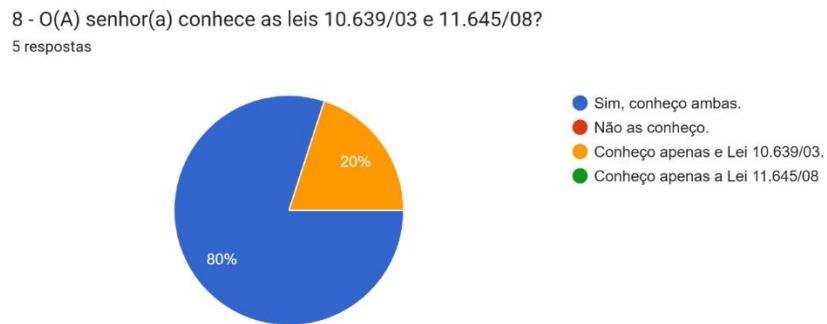
Ao afirmar que “a ideia de uma cultura superior tem que ser superada” (Gonçalves e Silva, 2023, s/p), a autora alerta para a necessidade de romper com práticas pedagógicas que reproduzem hierarquias culturais e invisibilizam saberes e experiências de grupos historicamente marginalizados, como os afrodescendentes. Essa perspectiva está em contradição com o que defendem Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 30), ao refletirem sobre o campo e a escola como espaços de produção cultural:

[...] a Educação do Campo nasce do protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais organizados, que reivindicam uma escola que não os prepare para sair do campo, mas que seja parte das condições de permanecer nele. Não se trata de uma simples extensão da escola urbana, mas de um projeto pedagógico que reconhece o campo como espaço de vida, de cultura e de produção de conhecimento.

Dessa forma, as ilustrações confirmam que os livros de Geografia/História ainda reproduzem uma narrativa eurocêntrica, que limita o papel da população negra à escravidão, em vez de reconhecer sua agência histórica e cultural. No que se refere ao Gráfico 4, a seguir, ele corresponde à pergunta “O/A senhora/a conhece as leis N10.639/03 e 11.645/2008? Essa questão teve como objetivo verificar o nível de conhecimento dos docentes a respeito das legislações referentes à temática étnico-racial, mesmo não sendo o nosso foco específico

trabalhar com a Lei Nº11.645/08, acreditamos que ao conhecer ela se possível conhecer também o traz a Lei Nº10.639/03.

Gráfico 4 – Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08



Fonte: Imagem produzida pelo Google Formulário, 2025

Os resultados acima indicam que a ampla maioria (80%) afirma conhecer ambas as legislações, enquanto 20% declarou conhecer apenas a Lei nº 10.639/2003. Nenhum dos docentes afirmou desconhecer totalmente as leis ou conhecer apenas a Lei nº 11.645/2008. Esses dados revelam que, em termos formais, há um conhecimento das legislações que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Entretanto, como destacam Gomes (2012) e Munanga (2004), o simples conhecimento legal não garante sua efetiva implementação no cotidiano escolar, uma vez que persistem desafios relacionados à formação docente, à ausência de materiais didáticos contextualizados e à predominância de um currículo eurocêntrico. Nesse sentido, o gráfico evidencia uma consciência inicial por parte dos professores, mas também pode sinalizar a necessidade de políticas pedagógicas que transformem esse conhecimento em práticas efetivas de valorização da diversidade cultural e étnico-racial na escola do campo.

Na pergunta 9 do questionário, que buscou identificar os principais desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar as relações étnico-raciais no contexto da escola do campo, buscamos compreender as barreiras pedagógicas e os obstáculos estruturais que atravessam o cotidiano escolar

Professor “C”: “*Os desafios são imensos, pois as crianças, uma boa maioria, não recebem uma educação em casa, quando se trabalha esse assunto na sala*

de aula, levam muito na brincadeira pelo fato de não terem a noção do respeito ao ser humano.”

Professor “D”: *“Trabalhar com as relações étnico-raciais em uma escola do campo é um desafio que exige uma sensibilidade e um compromisso do educador com uma educação antirracista. Embora o curso de Pedagogia tenha me proporcionado uma formação inicial positiva sobre essa questão, percebo que ainda é fundamental uma formação continuada. Isso porque, na prática, surgem desafios que vão além do que é discutido na graduação. Um deles é a falta de materiais didáticos adequados.”*

As respostas dos professores “C” e “D” revelam percepções distintas, mas complementares, sobre os principais desafios enfrentados ao trabalhar as relações étnico-raciais em uma escola do campo. O professor “C” destacou que muitas crianças não recebem uma formação voltada para o respeito à diversidade no ambiente familiar, o que as leva a tratar os debates sobre o tema de forma jocosa ou desinteressada. Esse depoimento evidencia a influência do meio social na construção de atitudes discriminatórias, mostrando que o racismo, além de estrutural, manifesta-se no cotidiano escolar através de práticas aparentemente banais, mas que reforçam a exclusão. Como aponta Munanga (2004), a omissão ou o tratamento superficial da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares constitui um dos instrumentos mais eficazes de manutenção do racismo institucional. Nesse sentido, a percepção do professor “C” confirma que a ausência de referências positivas sobre a negritude impacta diretamente a forma como os estudantes se relacionam com a temática em sala de aula.

Já o professor “D” enfatizou as limitações estruturais e formativas que dificultam a efetivação de uma prática pedagógica antirracista. Apesar de reconhecer que o curso de Pedagogia lhe proporcionou uma formação inicial sobre o tema, ele ressalta que a realidade da escola do campo exige uma formação continuada e adequada às demandas práticas. Além disso, denuncia a falta de materiais didáticos específicos como um entrave significativo. Essa fala dialoga diretamente com Gomes (2012), que salienta a insuficiência da simples existência de dispositivos legais para garantir a implementação efetiva de práticas pedagógicas antirracistas. Para a autora, o conhecimento formal das legislações precisa ser articulado a políticas públicas de formação docente e à produção de recursos pedagógicos que desconstruam a lógica eurocêntrica predominante.

Ao considerar o contexto específico da escola do campo, Arroyo, Caldart e Molina (2004) argumentam que a educação campsina deve ser construída a partir das realidades,

identidades e saberes dos sujeitos camponeses. Essa perspectiva dialoga com a fala do professor “C”, ao mostrar que os estudantes trazem para a escola representações sociais formadas em seus espaços de convivência, muitas vezes marcadas pela ausência de referências positivas¹¹ sobre a identidade negra. A escola, nesse cenário, precisa assumir o papel de contraponto pedagógico e cultural, promovendo práticas educativas que reconheçam e valorizem as identidades negras campesinas.

Além disso, a análise das respostas permite ainda compreender que o enfrentamento dos desafios relatados pelos professores requer tanto um reposicionamento pedagógico quanto uma reorganização institucional. A ausência de materiais adequados, como apontado por “D”, relaciona-se à crítica feita por Munanga (2004) sobre a persistência de currículos eurocentrados que invisibilizam a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes. De igual modo, a dificuldade relatada por “C” reforça a análise de Gomes (2005), que defende a urgência de desconstruir práticas pedagógicas que naturalizam o racismo por meio do silêncio ou da omissão.

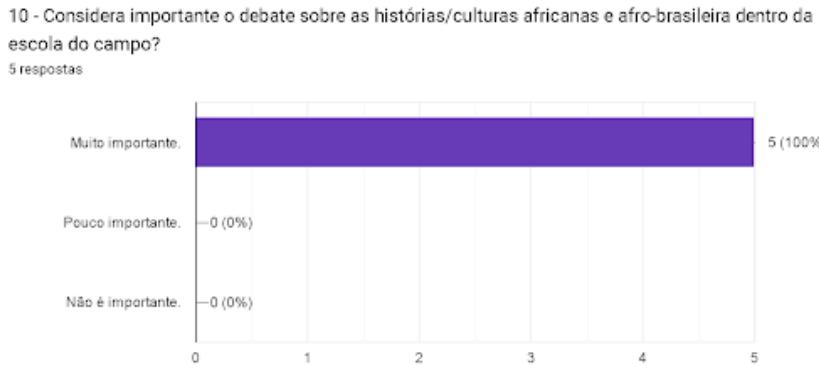
Portanto, as respostas dos professores mostram que o desafio de trabalhar as relações étnico-raciais no campo é duplo: por um lado, demanda enfrentar práticas culturais excludentes e a reprodução de estereótipos no cotidiano escolar; por outro, exige políticas estruturais que garantam formação continuada, produção de materiais contextualizados e um currículo decolonial. Como afirmam Farias e Faleiro (2018), a Educação do Campo precisa fortalecer as identidades negras campesinas, valorizando sua ancestralidade e expressões culturais. Sem isso, corre-se o risco de perpetuar a invisibilidade histórica dessas comunidades.

Assim, ao articular as falas dos docentes com a fundamentação teórica, percebe-se que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 não depende apenas do esforço individual dos professores, mas requer um compromisso institucional e político mais amplo. Isso envolve a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que contemple a diversidade cultural, a garantia de formação continuada e a valorização das práticas culturais locais como instrumentos de resistência e emancipação. Nesse horizonte, a escola do campo pode se consolidar como espaço privilegiado de construção de uma educação antirracista, intercultural e decolonial, comprometida com a justiça social e a valorização das identidades negras.

¹¹ O termo “positiva” costuma ser empregado, dentro do debate das relações étnico-raciais” para designar elementos culturais, identitários, históricos e sociais que promovam uma valorização e fortalecimento da identidade étnico-racial, contribuindo para a construção de uma autoestima positiva e o combate ao racismo.

O Gráfico 5, abaixo, apresenta as respostas referentes à Pergunta “Considera importante o debate sobre as histórias/culturas africanas e afro-brasileira dentro da escola do campo?” — mostrando unanimidade entre os professores: 5 respostas (100%) assinalaram “Muito importante”.

Gráfico 5 – Histórias/culturas africana e afro-brasileira na escola do Campo



Fonte: Imagem produzida pelo Google Formulário, 2025

A concordância absoluta dos docentes em considerar o debate sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras como “muito importante” revela um ponto de partida político-pedagógico promissor na escola: há disposição e reconhecimento profissional da relevância do tema. Esse consenso dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que apontam a necessidade de integrar a temática de forma transversal e contínua ao currículo escolar, e com Munanga (2004), que sublinha a urgência de enfrentar a omissão histórica que alimenta o racismo institucional.

Contudo, o reconhecimento da importância não é, por si só, suficiente para assegurar a efetivação dessa prática. Como indicam as demais evidências da pesquisa — menção à falta de materiais didáticos adequados, à necessidade de formação continuada e à ocorrência episódica do tema —, existe uma lacuna entre intenção e implementação. Gomes (2005; 2012) lembra que o conhecimento legal e a boa vontade docente precisam ser acompanhados por políticas de formação permanente e por recursos pedagógicos contextualizados. Já Arroyo, Caldart e Molina (2004) enfatizam que, no contexto da educação do campo, tais ações devem articular-se aos saberes e identidades locais. Portanto, a unanimidade observada no Gráfico 5 configura

uma base favorável para intervenções, o que endossa a priorização de formação continuada específica, a produção/seleção de materiais contextualizados e a inclusão do tema no Projeto Político-Pedagógico da escola, de modo a transformar a concordância teórica em mudanças pedagógicas efetivas.

Na pergunta “De que forma o(a) senhor(a) aborda o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula?”, buscamos investigar quais as estratégias pedagógicas são desenvolvidas pelos docentes, para abordar a temática étnico-racial no cotidiano escolar.

Professora “A”: *“Através de debates, ressaltando as lutas e a dificuldade da inclusão da cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula e na sociedade em geral.”*

Professora “B”: *“Através de roda de conversa, apresentação de vídeos e atividades que contemplam essa temática.”*

Professor “C”: *“Utilizando o livro, contando histórias dos antepassados, no qual tem a proposta de apresentar imagens do tipo.”*

Professor “D”: *“Em minhas práticas docentes, procuro abordar a temática de forma contextualizada, integrando-a a determinados objetos de conhecimento previstos nas disciplinas, especialmente em aulas de História, Língua Portuguesa e Arte. Em História, por exemplo, quando trabalhei a chegada dos portugueses ao nosso país em 1.500, busquei abordar o assunto dentro de uma outra perspectiva, valorizando aqueles que já habitavam o Brasil: os povos indígenas.”*

Professora “E”: *“De forma natural.”*

As respostas evidenciam a diversidade de práticas adotadas pelos professores. A professora “A” mencionou os debates como principal estratégia, destacando a importância de discutir as lutas históricas e a dificuldade de inclusão da cultura africana no currículo. Essa prática dialoga com a perspectiva de Munanga (2005), que defende a centralidade da escola como espaço de disputa simbólica e cultural, no qual é preciso romper com a lógica eurocêntrica. Já a professora “B” apontou o uso de rodas de conversa, vídeos e atividades específicas, recursos que favorecem uma abordagem lúdica e participativa. Essa estratégia aproxima-se da concepção intercultural de Candau (2012), para quem o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais no processo pedagógico são fundamentais para combater exclusões.

O professor “C”, por sua vez, destacou a utilização do livro didático e a contação de histórias de antepassados. Embora essa prática possibilite algum contato com a ancestralidade, revela também uma dependência de materiais que, como evidenciado anteriormente nos Gráficos 2 e 3, ainda apresentam limitações em relação à abordagem da temática étnico-racial (Gomes, 2005). No entanto, é relevante destacar que essa prática se aproxima da proposta da Pedagogia Griô, proposta por Lílian e Márcio Caires Pacheco, que reconhece a oralidade, a memória coletiva e a tradição narrativa como fundamentos da educação. “[...] a Pedagogia Griô propõe uma aprendizagem que se faz pelo encontro com os mais velhos, com a ancestralidade e com a sabedoria comunitária, transmitida pela palavra viva, pelo canto e pela narrativa” (Pacheco, 2006, p. 44). Assim, ainda que de modo simplificado, a fala do professor “C” indica possibilidades de ressignificação da prática pedagógica ao valorizar narrativas orais e histórias de antepassados, o que se aproxima de uma perspectiva afrobrasileira de educação que rompe com a exclusividade do livro didático.

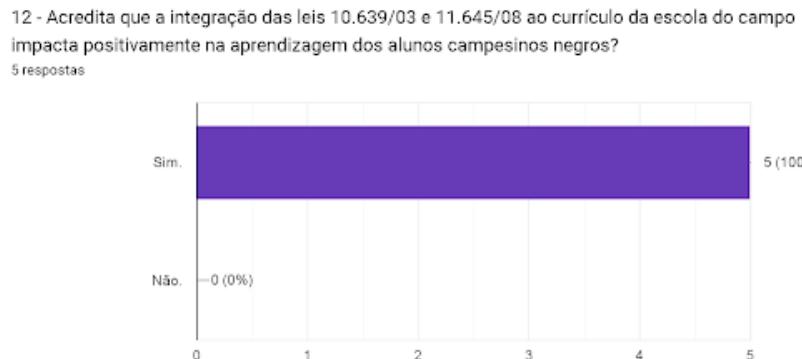
Por outro lado, o professor “D” buscou integrar a discussão da diversidade cultural ao conteúdo formal das disciplinas, citando como exemplo a releitura da chegada dos portugueses ao Brasil a partir da valorização dos povos indígenas. Essa postura interdisciplinar se aproxima da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que orientam a inclusão da temática de forma transversal e contínua no currículo escolar.

A resposta da Professora “E”, ao afirmar que aborda a temática “de forma natural”, revela uma tentativa de integrar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ao cotidiano pedagógico sem tratar o tema como algo excepcional ou apenas vinculado a datas comemorativas. Essa perspectiva pode ser interpretada como um esforço para superar a visão de que o tema é periférico, inserindo-o nas práticas escolares de modo transversal. Entretanto, também abre espaço para reflexão crítica, pois a noção de “naturalidade” pode, em alguns casos, ocultar a necessidade de planejamento intencional e fundamentado. Como destaca Candau (2012, p. 240), “[...] trabalhar a interculturalidade de forma significativa exige práticas pedagógicas conscientes e politizadas, capazes de enfrentar as desigualdades e valorizar a diversidade cultural de forma crítica”. Assim, a fala da Professora “E” aponta tanto para uma abertura positiva quanto para o risco de manter o tema em um nível de generalidade, sem necessariamente avançar em práticas consistentes de valorização das culturas afro-brasileiras.

Portanto, a análise deste ponto evidencia que, embora existam estratégias criativas e críticas no trabalho pedagógico, essas práticas ainda dependem fortemente da iniciativa individual dos professores. Como defendem Farias e Faleiro (2018), a Educação do Campo deve potencializar as identidades negras e campesinas, fortalecendo sua ancestralidade como parte do currículo. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola avance para além de experiências isoladas e promova, de forma sistemática e institucional, práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista e decolonial.

O Gráfico 6 corresponde à questão “Você acredita que a integração das leis 10.639/03 e 11.645/08 ao currículo da escola do campo impacta positivamente na aprendizagem dos alunos campesinos negros?”. Essa questão buscou identificar se os docentes consideram que a integração das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 ao currículo da escola do campo impacta positivamente na aprendizagem dos alunos negros campesinos.

Gráfico 6 – Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 na escola do campo



Fonte: Imagem produzida pelo Google Formulário, 2025

O Gráfico 6 mostra que todos os professores (100%) acreditam que a integração das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 impacta positivamente na aprendizagem dos alunos negros do campo. Esse dado revela um consenso sobre a relevância das legislações como instrumentos de valorização da diversidade e de fortalecimento da identidade dos estudantes. Tal percepção encontra respaldo no que afirma Cavalleiro (2001, p. 150), ao discutir a omissão histórica da escola diante do racismo, “A escola, ao se omitir ou ao tratar superficialmente a temática racial, acaba por se constituir em um espaço que reproduz a exclusão. Ao contrário do que se espera

de uma instituição educativa, reforça preconceitos, estereótipos e a desvalorização da identidade negra”.

De modo semelhante, Nilma Lino Gomes (2017) destaca a centralidade da legislação como caminho para a efetivação de uma educação antirracista:

A Lei 10.639/03 representa uma vitória política e pedagógica do movimento negro. No entanto, sua efetividade não pode se reduzir a um cumprimento burocrático. Ela exige mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, na formação docente e na produção de conhecimento, sob pena de se tornar apenas mais um dispositivo legal sem impacto real no cotidiano escolar (Gomes, 2017, p.29).

Portanto, os dados do Gráfico 6 confirmam que os docentes reconhecem esse potencial transformador, ainda que a efetivação dependa de condições institucionais mais amplas. Assim, a visão unânime dos docentes confirma a importância da implementação das legislações para promover uma educação antirracista e contextualizada, em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004) e com a necessidade de valorização das identidades camponesas negras (Farias; Faleiro, 2018).

O Gráfico 7, traz dados referentes ao seguinte questionamento: “Debater as relações étnico-raciais na escola do campo influencia na construção identitária dos alunos negros?”. A questão teve como objetivo verificar se os docentes acreditam que o debate sobre as relações étnico-raciais na sala de aula de uma escola do campo influencia na construção identitária dos alunos negros.

Gráfico 7 – Relações Étnico-raciais e a construção identitária dos alunos negros



Fonte: Imagem produzida pelo Google Formulário, 2025

No Gráfico 7 observa-se que todos os professores (100%) reconhecem que o debate sobre as relações étnico-raciais contribui diretamente para a formação identitária dos alunos negros. Esse resultado evidencia que os docentes percebem a escola como espaço privilegiado de construção de referências positivas, capazes de fortalecer a autoestima e a valorização da ancestralidade. Gomes (2017) ressalta que o reconhecimento das identidades só se concretiza por meio de práticas pedagógicas consistentes e permanentes. No contexto da educação do campo, Arroyo, Caldart e Molina (2004) defendem que a escola deve articular-se às culturas e modos de vida locais, reconhecendo a especificidade das comunidades campesinas negras. Dessa forma, os dados apontam para a compreensão de que o debate étnico-racial na escola do campo é fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva, intercultural e decolonial.

Por fim, a última pergunta questionou: “A escola incentiva o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena? De que forma?

Professora “B”: “*Sim, através do desenvolvimento de projetos.*”

Professor “C”: “*Sim, pois sempre tem apresentação de grupos da própria localidade, apresentação e demonstração do tipo.*”

Professor “D”: “*Percebo que há uma abertura da escola para que nós professores nos sintamos a vontade para incluir esses temas em nossas aulas. Ela tem demonstrado preocupação em promover o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, o que acaba criando um ambiente favorável para que possamos realizar discussões sobre o assunto em sala de aula.*”

As respostas dos docentes revelam que o incentivo institucional existe, mas ocorre de forma pontual e ainda pouco sistematizada. A professora “B” destacou o desenvolvimento de projetos, o professor “C” mencionou apresentações de grupos da localidade, e o professor “D” apontou a abertura da escola para que os professores se sintam à vontade para incluir a temática em suas aulas.

Em consonância com a fala do Professor “C”, a seguir, apresentamos a Figura 6, que registra um dos momentos culturais vivenciados pelos alunos da Escola Municipal João Paulo II. Trata-se do espetáculo *Olha o palhaço no meio da rua*, realizado no âmbito da programação da Rota Cultural Caminhos do Frio, em Bananeiras-PB, no qual os estudantes do Ensino Fundamental I participaram como espectadores.

Figura 7 – Espetáculo “Olha o palhaço no meio da rua”



Fonte: Instagram da escola, 2025

A Figura 6 registra o espetáculo *Olha o palhaço no meio da rua*, apresentado por um grupo local durante a programação da Rota Cultural Caminhos do Frio, em Bananeiras-PB. Os alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) participaram como espectadores, vivenciando um momento de contato com expressões artísticas da cultura popular nordestina. Essa experiência evidencia a importância da inserção de práticas culturais no espaço escolar, ampliando o repertório estético e identitário das crianças. Como defende Freire (1996, p. 32), “a educação precisa ser um ato cultural, de valorização do que o povo produz, pensa e sente, para que os educandos possam reconhecer-se como sujeitos de sua própria história”. Nesse sentido, o espetáculo não se limitou ao entretenimento, mas constituiu-se em uma prática educativa que valoriza saberes locais e promove a integração da escola com a comunidade, fortalecendo o vínculo entre cultura e formação cidadã.

Já a Figura 7 traz registros da oficina *Producindo um filme-carta para a terra*¹², conduzida por um educador local com as crianças da Escola Municipal João Paulo II, no Distrito de Roma. A atividade integrou práticas educativas inovadoras, ao utilizar recursos audiovisuais para favorecer a expressão das vivências e percepções dos estudantes sobre seu território.

¹² A oficina fez parte da programação “Mostra Bananeiras do Audiovisual, e aconteceu entre os dias 8 e 11 de abril na Escola cenário dessa pesquisa”. Confira as imagens do evento em: <https://www.instagram.com/p/DiciM47RIR/>, canal @mostrabananeirasdoaudiovisual. Acesso em 18 de set de 2025.

Figura 8 – Oficina “Producindo um filme-carta para a terra



Fonte: Instagram da escola, 2025

A Figura 7 apresenta os registros da oficina. A atividade evidencia práticas pedagógicas inovadoras, ao mobilizar a linguagem audiovisual como recurso para que os estudantes expressem suas percepções sobre o território e sua relação com a terra. Essa abordagem dialoga com o princípio da pedagogia do campo, que, segundo Arroyo (2012, p. 66), “valoriza as vozes e as narrativas dos sujeitos do campo, reconhecendo-as como saberes legítimos que devem ocupar lugar no currículo”. Ao produzir um “filme-carta”, os alunos não apenas aprenderam uma técnica, mas também participaram de um processo de autoria e protagonismo cultural, no qual sua identidade e seu vínculo comunitário foram reforçados. A prática, portanto, vai além da mera oficina, configurando-se como estratégia de resistência e valorização das culturas locais.

Tais iniciativas, embora positivas, demonstram que a valorização da diversidade cultural depende sobretudo de práticas eventuais e do engajamento individual dos professores, não estando garantida por uma política pedagógica estruturada, que poderia estar situada como meta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. A ausência desse documento na escola fragiliza a institucionalização de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Cavalleiro (2001) alerta que o silêncio pedagógico ou a dependência de ações isoladas contribuem para perpetuar preconceitos e estereótipos, reforçando a necessidade de um planejamento coletivo. O reconhecimento formal da diversidade, sem práticas consistentes e permanentes, pode resultar em um processo de inclusão apenas simbólico, sem impacto real na formação dos estudantes.

Portanto, a análise das respostas demonstra que, apesar de a escola apresentar abertura e disposição para incentivar a temática, ainda não há uma integração efetiva das culturas africana, afro-brasileira e indígena como eixo estruturante do currículo. Para que isso ocorra, é necessário transformar o incentivo pontual em uma política pedagógica consolidada, capaz de articular projetos, práticas docentes e planejamento institucional, assegurando uma educação antirracista, inclusiva e comprometida com a diversidade cultural do campo.

A análise conjunta dos gráficos apresentados permite compreender de forma mais ampla os avanços e desafios da implementação da Lei nº 10.639/03 na escola do campo. Os primeiros gráficos (1, 2 e 3) evidenciam a centralidade do livro didático no processo pedagógico, mas também sua limitação em dialogar com a realidade do campo e em apresentar, de forma consistente, conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, Cavalleiro (2001, p. 151) observa que:

A escola, ao omitir-se ou ao tratar superficialmente a temática racial, acaba por se constituir em um espaço que reproduz a exclusão, reforçando preconceitos e estereótipos em vez de combatê-los. A ausência de um projeto educativo que valorize a diversidade cultural transforma a instituição em reproduutora das desigualdades históricas.

Da mesma forma, em entrevista à professora Carla Beatriz Meinerz (2023), Petronilha Gonçalves e Silva (2023, s/p), ao refletir sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, enfatiza que:

Ainda que seja um número restrito de pessoas, é preciso reconhecer que o conhecimento das relações étnico-raciais vem crescendo. No entanto, para que esse conhecimento se torne transformação social, é necessário reorientar práticas pedagógicas, rever currículos e enfrentar preconceitos históricos que continuam a marcar as instituições escolares.

Assim, a leitura integrada dos dados reforça a ideia de que a implementação da Lei nº 10.639/03 não pode limitar-se a um cumprimento formal, mas deve configurar-se como política pedagógica estruturada, articulada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, garantindo condições de formação continuada, produção de materiais contextualizados e valorização da cultura negra campesina como parte constitutiva do currículo.

O Gráfico 4, que trata do conhecimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, mostra que a maioria dos docentes está informada sobre a legislação, mas como apontam Gomes (2012) e Bento (2002), o simples reconhecimento legal não assegura práticas pedagógicas antirracistas. Essa lacuna se confirma nas respostas às perguntas abertas, em que os professores relatam a falta de materiais específicos e a necessidade de formação continuada. Já o Gráfico 5 e o Gráfico 6 revelam unanimidade quanto à importância do debate sobre as culturas africana e afro-brasileira e ao impacto positivo da integração das legislações no currículo, evidenciando uma consciência coletiva do corpo docente sobre a relevância da temática. Entretanto, esse incentivo ainda ocorre de forma pontual, por meio de projetos e atividades isoladas, e não como parte de uma política pedagógica estruturada.

O Gráfico 7 reforça esse cenário ao apontar que todos os professores reconhecem a influência do debate étnico-racial na formação identitária dos alunos negros. Esse dado confirma a centralidade da escola como espaço de construção de referências positivas, como defendem Munanga (2005) e Gomes (2017), mas também explicita a necessidade de institucionalizar essas práticas para além da iniciativa individual. As respostas evidenciam, ainda, que as dificuldades enfrentadas em sala de aula não se restringem ao campo pedagógico, mas incluem fatores socioculturais, como a reprodução de preconceitos vindos do ambiente familiar e comunitário. Isso reforça a análise de Arroyo, Caldart e Molina (2004), segundo a qual a escola do campo deve se enraizar nas experiências e identidades dos sujeitos campesinos, tornando-se espaço de resistência frente ao racismo estrutural.

Assim, a articulação entre os dados aponta para uma realidade marcada pelo contraste entre reconhecimento e prática. Por um lado, há consenso entre os professores sobre a importância da lei e sobre o impacto positivo da abordagem étnico-racial na aprendizagem e na identidade dos alunos negros. Por outro, persistem desafios estruturais, como a ausência de um Projeto Político-Pedagógico, a escassez de materiais adequados e a falta de formação continuada, que dificultam a efetivação dessas práticas. Nesse sentido, como afirmam Farias e Faleiro (2018), a Educação do Campo deve potencializar as identidades negras campesinas, reconhecendo sua ancestralidade e expressões culturais como parte constitutiva do currículo. Só assim será possível transformar o consenso docente identificado nos gráficos em ações pedagógicas consistentes, garantindo uma educação antirracista, intercultural e decolonial no contexto da escola do campo.

Nessa perspectiva, constatamos que a escola não possui um projeto de educação antirracista, já que um currículo antirracista configura-se como aquele que rompe com a lógica monocultural e eurocêntrica, reconhecendo que todo currículo é também um projeto político e cultural que expressa disputas por poder e legitimidade do saber. Assim, mais do que incluir novos conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira, trata-se de reconfigurar as estruturas do conhecimento escolar, questionando criticamente os padrões de poder, as narrativas hegemônicas e as hierarquias de saber que historicamente silenciaram as vozes das populações negras, indígenas e de outros grupos marginalizados. Um currículo comprometido com a justiça racial valoriza os conhecimentos, saberes e práticas desses grupos, promovendo a equidade e o reconhecimento da pluralidade de identidades que compõem o tecido social brasileiro. Como destaca Gomes (2005; 2017), um currículo antirracista é aquele que contribui para a formação de novas subjetividades, pautadas na solidariedade, no respeito às diferenças e na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou como a Lei nº 10.639/03 vem sendo trabalhada na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II, no contexto da educação do campo, buscando compreender as potencialidades e os desafios para a construção de uma prática pedagógica antirracista. Os resultados indicam que os professores reconhecem a relevância da legislação e demonstram disposição em abordar a temática, como revelado pelos gráficos e pelas respostas ao questionário. No entanto, persistem entraves estruturais e pedagógicos, como a ausência de um Projeto Político-Pedagógico que institucionalize essas práticas, a falta de formação continuada e a limitação dos livros didáticos, cuja abordagem da história e cultura afro-brasileira permanece superficial e pouco conectada à realidade campesina.

As análises mostraram ainda que os docentes percebem a integração das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 como fundamental para a aprendizagem dos alunos negros, reconhecendo que o debate sobre relações étnico-raciais contribui diretamente para a formação identitária dessas crianças. Contudo, tais práticas, quando dependem exclusivamente de iniciativas individuais, correm o risco de se restringirem a ações pontuais, sem gerar transformações efetivas no currículo escolar. Nesse sentido, reafirma-se a importância de políticas de formação docente, de produção de materiais contextualizados e de um planejamento coletivo capaz de articular escola e comunidade na construção de uma educação antirracista.

Como lembra Djamila Ribeiro (2019, p. 45), “não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”, ou seja, assumir um compromisso ativo com a desconstrução das desigualdades históricas que afetam a população negra. Para a escola do campo, isso implica reconhecer o campesinato negro como sujeito histórico, valorizando sua ancestralidade e expressões culturais no cotidiano pedagógico. Assim, este estudo aponta que a efetivação da Lei nº 10.639/03 exige mais do que o reconhecimento da importância do tema: requer práticas sistemáticas e enraizadas no currículo, capazes de promover a valorização das identidades negras e a construção de uma educação inclusiva, intercultural e decolonial.

Por fim, este estudo contribui para o debate sobre a educação antirracista no campo ao demonstrar que a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras deve ser um eixo estruturante do currículo, e não uma atividade pontual. A inclusão de narrativas literárias, de saberes tradicionais e de práticas culturais negras no cotidiano escolar é uma estratégia

fundamental para promover o pertencimento, a autoestima e a justiça social. Como destaca Hooks (2017, p. 35), “[...]toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo”. Nesse sentido, a escola precisa assumir sua função social e política como espaço de resistência, construindo coletivamente um projeto pedagógico que reconheça a ancestralidade africana, valorize a identidade dos sujeitos do campo e contribua para a transformação das relações sociais.

Este trabalho, ao analisar uma realidade específica, não pretendeu esgotar a temática, mas abrir caminhos para novas investigações. Estudos futuros podem aprofundar a relação entre as políticas de formação docente, a elaboração do PPP e a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 em escolas rurais. Assim, reafirma-se a necessidade de uma educação antirracista, intercultural e decolonial que, ao reconhecer as experiências e saberes das comunidades negras do campo, construa práticas emancipatórias e promova uma sociedade mais justa e plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECADI, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Educação.** v.33, n.118, 2012, p.235-249
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo.** In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005. p. 65-104.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001, p. 141 -160.
- CELLARD, André. **A Análise Documental.** In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 295 - 316.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Editora Vozes, 2006.
- FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação do campo e as relações étnico-raciais: olhares para o campesinato negro. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 12, n. 26, p. 289-312 Abr., 2018
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 48. ed. São Paulo: Global, [1933] 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Educação antirracista: Caminhos Abertos pela

lei 10.639. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES. Movimento Negro E Educação: Ressignificando E Politizando A Raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, 2012, p. 727-744

GOMES. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Características Étnico-Raciais da População**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

MARTINS, Cíntia. **A implantação da Lei 10.639/03 e a sua importância para a valorização da cultura afro-brasileira e africana em uma escola de ensino fundamental no município de Caiçara /PB**. 2025. Mamografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2025.

MEINERZ, C. B. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 12, n. 25, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2ª ed. Brasília. 2005. 204p.

MUNANGA. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

PACHECO, Lílian. **A Pedagogia Griô: Educação, tradição oral e política da diversidade**. São Paulo: Revista Eletrônica Diversitas, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

10/09/2025, 12:14

Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira Na Escola do Campo

Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira Na Escola do Campo

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Discente: Isaac Pereira

Orientadora: Vivian Galdino de Andrade

Este questionário objetiva analisar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola do campo João Paulo II abordam o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. 1 - Nome Completo *

2. 2 - Formação *

3. 3 - Turma e turno em que ensina: *

4. 4 - Há quanto tempo o(a) senhor(a) ensina na Escola João Paulo II? *

5. 5 - Costuma usar os livros didáticos nas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim, frequentemente.

Sim, mas não com frequência.

Não costuma utilizar os livros didáticos nas aulas.

10/09/2025, 12:14

Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira Na Escola do Campo

6. 6 - Considera os conteúdos dos livros didáticos adequados à realidade rural da *
escola e dos alunos?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, são adequados.
 Sim, mas deveria ser mais.
 Não são adequados.

7. 7 - Os livros de História, Artes e Literatura, especialmente, incluem o ensino de *
história e cultura africana, afro-brasileira e indígena?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, está incluído.
 Sim, porém de forma "rasa".
 Não percebi essa inclusão nos livros didáticos.

8. 8 - O(A) senhor(a) conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, conheço ambas.
 Não as conheço.
 Conheço apenas a Lei 10.639/03.
 Conheço apenas a Lei 11.645/08

9. 9 - Quais os principais desafios ao trabalhar as relações étnico-raciais na sala *
de aula de uma escola do campo?

10/09/2025, 12:14

Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira Na Escola do Campo

10. 10 - Considera importante o debate sobre as histórias/culturas africanas e afro-brasileira dentro da escola do campo? *

Marque todas que se aplicam.

- Muito importante.
 Pouco importante.
 Não é importante.

11. 11 - De que forma o(a) senhor(a) aborda o ensino de história e cultura africana * e afro-brasileira em sala de aula?

12. 12 - Acredita que a integração das leis 10.639/03 e 11.645/08 ao currículo da * escola do campo impacta positivamente na aprendizagem dos alunos campesinos negros?

Marque todas que se aplicam.

- Sim.
 Não.

13. 13 - Debater as relações étnico-raciais na sala de aula de uma escola do * campo influencia na construção identitária dos alunos negros?

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.

10/09/2025, 12:14

Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira Na Escola do Campo

14. 14 - A escola incentiva o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e * indígena? De que forma?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários