



SEÇÃO: ARTIGOS

## Políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola: a Lei nº 10.639/2003 como mecanismo para a valorização da cultura da população afro-brasileira

*Public policies for the education of ethnic-racial relationships and quilombola school education: Law nº 10,639/2003 as a mechanism for valorizing the culture of the afro-brazilian population*

**Gilma Souza Oliveira<sup>1</sup>**

[orcid.org/0009-0006-2959-6161](https://orcid.org/0009-0006-2959-6161)  
[gilma.00486@ufob.edu.br](mailto:gilma.00486@ufob.edu.br)

**Leriane Silva Cardozo<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-4603-329X](https://orcid.org/0000-0003-4603-329X)  
[leriane.cardozo@ufob.edu.br](mailto:leriane.cardozo@ufob.edu.br)

**José Francisco dos Santos<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0002-9247-5585](https://orcid.org/0000-0002-9247-5585)  
[jose.santos@ufob.edu.br](mailto:jose.santos@ufob.edu.br)

**Recebido em:** 28 out. 2023.

**Aprovado em:** 13 set. 2024.

**Publicado em:** 09 dez. 2024.

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar como a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) contribui para uma educação inclusiva, principalmente a educação escolar quilombola. Como metodologia de pesquisa, foi usada a análise documental da Lei e das normativas que tratam da sua implementação. O aporte teórico utilizado para embasar a análise incluiu autores como Quijano (2005), Gomes (2005, 2012), entre outros, que contribuíram para a compreensão do cenário da educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola, seus princípios e desafios, bem como para compreender a importância de incluir no currículo escolar o que propõe a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), a fim de que as discussões sobre a história e a cultura da população africana e afro-brasileira façam parte do cotidiano escolar, visando o combate ao racismo e à valorização da diversidade étnico-racial brasileira. O estudo mostrou que a luta, principalmente do Movimento Negro, tem gerado resultados no que diz respeito à implementação de políticas públicas voltadas para a educação da população negra e quilombola, a exemplo do marco histórico da criação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). Contudo, há muito a avançar, principalmente quando se trata de um cenário que propicie a efetivação da Lei e a decolonização do currículo, pois barreiras, como a falta de formação de professores, ainda são uma realidade a ser superada.

**Palavras-chave:** lei nº 10.639/2003; educação para as relações étnico-raciais; educação escolar quilombola; decolonização do currículo.

**Abstract:** The purpose of this article is to analyze how Law nº 10.639 (Brasil, 2003) contributes to inclusive education, especially quilombola school education. As a research methodology, documentary analysis of the Law and regulations that deal with implementation was used. The theoretical support used to support the analysis were authors such as Quijano (2005), Gomes (2005, 2012), among others who contributed to the understanding of the scenario of education for ethnic-racial relations and quilombola school education, its principles and challenges, as well as to understand the importance of including in the school curriculum what Law nº 10.639 (Brasil, 2003) proposes, so that discussions about the history and culture of the African and Afro-Brazilian population are part of everyday school life, aiming to combat racism and the appreciation of Brazilian ethnic-racial diversity. The study showed that the struggle, mainly by the Black Movement, has generated results with regard to the implementation of public policies aimed at the education of the black/quilombola population, such as the historic milestone - the creation of Law nº 10,639 (Brasil, 2003). However, there is a lot to be done, especially when it comes to a scenario that facilitates the implementation of the Law and the decolonization of the curriculum, as barriers,



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOP), Barreiras, Bahia, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOP), Barreiras, Bahia, Brasil; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Apucarana, Paraná, Brasil.

such as the lack of teacher training, for example, are still a reality to be overcome.

**Keywords:** law nº 10,639/2003; education for ethnic-racial relations; quilombola school education; decolonization of the curriculum.

## Introdução

O Brasil é um país que sempre negou e ainda nega direitos igualitários para todos, principalmente no campo da educação. De acordo com Sousa, Lima e Sousa (2020), o processo de escolarização no Brasil foi iniciado com a Companhia de Jesus; por isso, apenas homens brancos e filhos dos donos de terras tinham direito à educação. A catequização também era reservada aos indígenas. Nesse contexto, os negros eram os únicos a não terem direito a nenhuma forma de acesso à educação. Assim, "foram reduzidos à escravidão" (Quijano, 2005, p. 118).

Segundo Souza (1983), com a escravização dos povos africanos, ao negro restou permanecer marcado pela própria raça, sendo submetido a uma posição social subalterna. O lugar do negro no mundo foi demarcado pela forma como era tratado e como tratava o outro. O processo de escravização da população negra assolou o país e, a partir de então, criou-se uma ideia de "classificação" do povo brasileiro, principalmente a partir dos fenótipos. Nesse contexto, a divisão populacional passou a ser ligada primordialmente por questões de raça, como nos afirma Quijano (2005).

Essa divisão se fortaleceu ainda mais com as teorias de raça impostas à sociedade, a exemplo da poligenia, da escola histórica e do darwinismo social. Essas presunções condenavam a miscigenação e influenciaram diretamente o pensamento racista brasileiro, perpetuado até os dias atuais. De acordo com essas teorias, determinados sujeitos seriam superiores pela própria pureza; por isso, as culturas deles seriam valorizadas em detrimento de outras, ou seja, "uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros" (Quijano, 2005, p. 117). Nesse contexto, a cultura dos colonizadores, isto é, a cultura eurocêntrica, foi imposta como

padrão sociocultural, o que estigmatizou as demais culturas, gerando, assim, exclusão social, preconceitos e desigualdades.

De acordo com Silva e Silva (2006, p. 21), "no processo educacional, encontramos um dos maiores exemplos dessas exclusões", já que as populações menos favorecidas não tinham acesso à educação, situação que ainda se faz presente, dado que elas não têm a qualidade mínima necessária até os dias atuais. Assim, ao afro-brasileiro, foi renegado qualquer espaço, inclusive o escolar. Oliveira (2010, p. 97) afirma que:

A escola como se conhece hoje, lugar de ensino para todos os grupos sociais, garantida em suas condições mínimas de existência pelo Estado, reprodutora da cultura universal acumulada pela experiência humana sobre a Terra e disseminada em todos os países do planeta, não possui mais do que 150 anos.

Reflexos desse histórico podem ser sentidos e vistos na atualidade, uma vez que alguns segmentos da sociedade ainda são excluídos, seja por questões étnico-raciais, seja por aspectos de gênero, condição social ou por outros fatores que são entendidos como demarcadores de desigualdades sociais (Gusmão; Amorim, 2022).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2020 reforçam essa reflexão. De acordo com a pesquisa, há uma grande diferença no nível de escolarização entre brancos e pretos ou pardos, tendo em vista que:

Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1% (PNAD [...], 2020).

Essas informações revelam as disparidades existentes no país em relação ao nível de escolarização da população negra, resultando em desigualdades sociais e preconceitos raciais.

Sendo assim, um caminho para reverter ou, ao menos, minimizar o processo de exclusão social desse grupo étnico-racial é a busca por

medidas, principalmente por meio de políticas públicas educacionais, para que haja uma reparação histórica de danos. Nesse cenário, a partir da luta dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro Unificado, foram criadas políticas públicas como medidas de reparação histórica, com o intuito de valorizar e reconhecer a história e a cultura da população afro-brasileira e das comunidades quilombolas, algo necessário e urgente.

"Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar" (Brasil, 2007, p. 32). Entretanto, Sousa, Lima e Sousa (2020, p. 10) afirmam que "as políticas educacionais no Brasil são insuficientes no tocante à oferta e garantia de uma educação que divulgue a história da população afro-brasileira, que valorize sua cultura e que afirme a identidade negra".

Gomes e Jesus (2013, p. 32) salientam que o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para

Legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instigar a construção de novas práticas, explicitar divergências, desvelar imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e trazer novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional.

Assim como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, "estas condições [...] são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos" (Brasil, 2004b, p. 11).

Diante desse contexto, o presente artigo objetiva analisar como a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) favorece uma educação inclusiva, visando ao respeito à diversidade e às diferenças, e verificar de que forma essa legislação contribui para uma Educação Escolar Quilombola (EEQ) de qualidade,

partindo dos princípios e das particularidades dessa modalidade. Tal análise será feita a partir de estudos e discussões embasadas nos documentos oficiais que regem a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola. Além disso, serão citados autores renomados na área, que discutem as contribuições da política pública educacional, a saber, a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que objetiva promover uma educação igualitária e, principalmente, antirracista para todos e todas.

Essas discussões se fazem necessárias, pois, assim como expõe Mbembe (2014, p. 12), "homens e mulheres originários da África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda". Nesse contexto, a população negra sempre foi vista, "antes de tudo como objeto de conhecimento e de dominação/exploração pelos europeus" (Quijano, 2005, p. 129), como escravos e/ou mão de obra. Portanto, devemos problematizar as relações étnico-raciais e situar a população negra, em especial, as comunidades quilombolas, como partícipes da história e da cultura da nação brasileira, para que todos sejam valorizados e respeitados na diversidade e nas diferenças.

Logo, falar de educação e políticas públicas como forma de acesso, permanência, qualidade e respeito às diversidades na educação é primordial, pois

[...] quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a Educação Básica [...], mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento (Gomes, 2012, p. 99).

## 1 A Lei nº 10.639/2003 e a educação escolar quilombola: contribuições e desafios

Os documentos constitucionais e institucionais que regem a Educação Básica, a exemplo da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, materializada pela Lei nº 9.394 (LDBEN) (Brasil, 1996) e do Projeto Político Pedagógico (PPP), enfatizam que a educação deve partir da

realidade do aluno. Além disso, asseveram que a cultura e o modo de vida do estudante precisam ser respeitados. Partindo desse princípio, podemos afirmar que estudantes de comunidades quilombolas têm direito a uma educação escolar pensada especificamente para esse grupo, uma vez que se deve levar em conta as particularidades, a cultura, enfim, o modo de vida da comunidade na qual a escola está inserida.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de educação integrante da Educação Básica e é entendida como aquela:

[...] desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (Brasil, 2012, p. 42).

Portanto, o ensino para essa modalidade precisa ter uma atenção especial e deve partir da realidade local, assim como preconiza a legislação. Contudo, pensar na realidade da população negra e quilombola brasileira é algo que carece de muito cuidado (para evitar a reprodução de estereótipos) e, principalmente, conhecimento sobre a trajetória desse povo, desde a história no país de origem, passando pelo período da escravidão até chegar aos dias atuais. A finalidade não é reproduzir um histórico de sofrimentos, mazelas e discriminações, como tem sido feito, culminando em preconceitos, sobretudo étnico-raciais; objetiva-se, acima de tudo, conhecer, reconhecer e valorizar a história de lutas, resistências e contribuições dessa população em relação à história e à cultura do Brasil.

Desde os anos de 1980 até hoje, após o governo militar e com a redemocratização do país, houve uma intensa mobilização e pressão social sobre os governos, advinda dos grupos ditos minoritários, os quais lutam pela garantia dos direitos básicos mínimos, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988. Desde então, a legislação vem mudando e promovendo a implementação de várias políticas públicas nos mais diversos setores, inclusive na educação, direito

básico garantido a todos e todas, independentemente de raça, etnia, classe, gênero e orientação sexual. A educação para as relações étnico-raciais começa a ser pensada nesse contexto.

A CF/88 sustenta que "o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional" (Brasil, 1988, art. 215, § 1º). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, materializada pela Lei nº 9.394 (Brasil, 1996, art. 3º, inciso XII) versa sobre a importância da "consideração com a diversidade étnico-racial" ao se pensar o currículo escolar.

Contudo, ainda há a reprodução de estereótipos, o que demonstra que o povo negro, retratado apenas em relação ao período da escravidão, continua subalternizado, mesmo depois dessas legislações. Dessa forma, foi necessário pensar em políticas públicas específicas voltadas para as relações étnico-raciais e as comunidades quilombolas. Para tanto, houve uma intensa luta dos movimentos sociais, em especial, dos povos negros e quilombolas.

Nesse cenário, um grande avanço para os estudos étnico-raciais foi a promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). Essa lei e a respectiva regulamentação, que ocorreu pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 (Brasil, 2004b) e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004a), sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo como relatora, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a primeira mulher negra do Conselho Nacional de Educação, tornam obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas redes de ensino públicas e privadas.

A referida legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, o artigo 26-A da LDBEN passa a vigorar da seguinte forma:

**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na

formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 1996, art. 26-A).

A partir da promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), estudos, discussões e produções acadêmicas e de material didático têm sido observados nessa área. Contudo, ainda são grandes os desafios na superação do histórico de invisibilidade e silenciamento da população negra, já que:

Até os dias de hoje, todos os espaços e possibilidades construídas para aquisição e usufruto dos conhecimentos não apresentam perspectiva de inclusão igualitária do povo negro. As mulheres negras sofrem esse processo de exclusão de forma ainda mais acentuada, o que se reflete nos dados sobre índices de analfabetismo, inserção precária no mercado de trabalho e desnível salarial em relação a membros de outros grupos, sub-representação ou falta de representação em espaços de tomada de decisão (Silva, 2020, p. 53).

Essa ainda é a realidade no Brasil, mesmo passados mais de 21 anos da promulgação da lei supracitada. A escola é primordial para a discussão e a superação das desigualdades, devendo ser, principalmente, um espaço de acolhimento, e não de segregação:

Sabendo-se que a educação, de modo geral, e particularmente para as relações raciais, deve ter caráter transformador, as práticas educativas deverão pautar-se no desenvolvimento da reflexão crítica sobre a realidade e da autonomia do homem para pensar e agir no sentido de construir outra sociedade (Oliveira; Sacramento, 2016, p. 262).

Diante do trecho apresentado, percebe-se a extrema importância da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e o quanto ela pode contribuir para a educação das relações étnico-raciais e para as escolas quilombolas, pois representa a inclusão de conteúdos e discussões de uma forma como não se tinha antes, ao propor visibilidade, em um aspecto positivo, da valorização da história e da cultura do povo negro e quilombola no Brasil. Assim, corrobora a luta do Movimento Negro Unificado do Brasil e do Movimento Quilombola, ao buscar, a partir de políticas públicas, uma postura diferente relacionada às práticas pedagógicas, que sempre perpetuaram a reprodução

de um histórico negativo do povo negro, criando estereótipos, inclusive como era abordado nos livros didáticos.

A Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) nos faz refletir e rever os nossos conceitos sobre a história do afro-brasileiro e da educação escolar quilombola, pois ela não se restringe apenas a um passado de escravização e sonegação de direitos em relação à população negra. Faz-nos pensar, ainda, sobre como a educação quilombola tem sido conduzida, pois, na maioria das vezes, a realidade local não é levada em consideração.

As comunidades quilombolas são espaços onde se inscrevem experiências significativas que podem potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio de uma abordagem articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades (Brasil, 2012, p. 43).

Segundo Eugenio e Santos (2021, p. 117):

Esta é a possibilidade de tornar presentes todas as ausências construídas nos séculos passados e também no atual, emergindo ecologias que respeitam as experiências, ao invés de desperdiçá-las e dilatando o presente, dando espaço-tempo para construir, reconstruir e ressignificar os conhecimentos, sendo possível contrair o futuro. Este movimento nos permitirá conceber as desejadas rupturas.

Desse modo, as comunidades quilombolas têm "direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória" (Brasil, 2012, p. 5). Para tanto, os quilombolas, assim como é preconizado pela Lei nº 10.639 (Brasil, 2003),

exigem que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil (Brasil, 2012, p. 12).

Apesar de a atenção para a educação da população negra e quilombola ter sido tardia, podemos perceber, com a promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), mudanças no cenário educacional, ao serem elaboradas medidas/políticas públicas voltadas para esses povos. Visando atender às especificidades postas pela referida lei, no ano seguinte, isto é, em 2004, foram lançadas as Di-

retrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Essas Diretrizes orientam e fundamentam o planejamento, a execução e a avaliação do que é disposto pela Lei nº 10.639 (Brasil, 2003).

Contudo, assim como expõe Arruti (2011, p. 115):

As Diretrizes concebiam as comunidades negras mais como objeto de interesse do que como público específico. A inflexão final só ocorreria em 2006, quando da publicação, pela SECAD, do *Guia de orientações e ações para implementação da Lei 10.639/2003*, no qual a educação quilombola consta, finalmente, como um item específico, relativo tanto às escolas situadas em áreas de remanescentes de quilombos, quanto às escolas que atendem quilombolas.

Foi nesse contexto que os movimentos sociais continuaram a luta por legislações que contemplassem as especificidades das comunidades quilombolas. Logo, em 2012, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, com orientações mais específicas (Brasil, 2012). Um reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas:

Considerando o rico arcabouço legal que envolve os direitos da Educação Escolar Quilombola, de oferta e funcionamento não condizentes entre a estrutura e a qualidade efetivamente preconizada nos documentos normativos e a desenvolvida pelos sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 2021).

Isso é um avanço advindo de muita luta e mostra que, em diferentes momentos, a educação quilombola tem sido posta em discussão. Portanto, colocar a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e as respectivas regulamentações em prática é um avanço para a valorização da população negra; é pensar em uma educação antirracista e mais inclusiva. Segundo Nunes (2011, p. 117):

[...] a escola é um espaço carregado de diferentes formas e simbolismos culturais, marcados pela diversidade de pessoas que ali convivem. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas educacionais que são desenvolvidas no seu interior, de forma que estas busquem

trabalhar com as diferenças existentes e com as relações de identificação e diferenciação que ocorrem não apenas em seu interior, mas que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas relações cotidianas.

Entretanto, ainda há vários desafios para que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) seja concretizada de acordo com os princípios das legislações, pois a obrigatoriedade do ensino não ofereceu condições favoráveis para a devida efetivação:

O peso da determinação legal, no que se refere à História e Cultura Afro-Brasileira, provocou, no interior das escolas de ensino fundamental e médio, uma mobilização em busca das condições necessárias para a sua efetivação, acompanhada, sobretudo, de ansiedade pela constatação do despreparo para que esta atuação se dê de modo satisfatório (Oliveira; Sacramento, 2016, p. 296).

Assim como pontuam Oliveira e Sacramento (2016, p. 296), a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) esbarra, principalmente, na "formação inicial e continuada dos profissionais da educação, os quais deverão garantir, em sua atuação, o cumprimento da Lei", inclusive nas áreas mais específicas citadas no § 2º do Artigo 26-A, o qual preconiza que

os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, p. 23).

Em se tratando de capacitação inicial, as universidades ainda não têm um currículo reestruturado e pensado na formação de professores, para que lidem com os conflitos étnico-raciais que provavelmente encontrarão no ambiente escolar. É importante salientar que a educação superior também precisa se atentar à legislação, mesmo quando as leis são pensadas para a Educação Básica, pois é no espaço da universidade que ocorre a formação de professores para esse nível (básico) de ensino. É necessária uma reflexão nesse sentido, que deve perpassar pela formação do professor que atuará em uma sociedade pluriétnica e multicultural, levando em consideração a presença de estudantes ne-

gros, inclusive provenientes de comunidades quilombolas.

No segundo caso, e não de forma desproporcional, as políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores no Brasil ainda são uma realidade incipiente. Segundo Candau (2016, p. 817), "a formação continuada é o principal elemento potencializador" no que se refere à prática docente, pois é ela que permite ao educador uma melhor capacitação e, de forma mais específica, possibilita que esse profissional se mantenha atualizado em relação à legislação e à literatura.

De acordo com Oliveira e Sacramento (2016, p. 297):

[...] iniciativas que incidem sobre a elaboração de materiais didáticos de apoio às alterações curriculares na escola básica e sobre a educação continuada de profissionais da educação para a utilização dos materiais elaborados e distribuídos para a rede pública de ensino, sobre a seleção de projetos oriundos dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), incorporados pela estrutura das universidades públicas, denominada UNIAFRO (SECADI), compõem este conjunto de medidas que possuem o propósito de promover a formação de profissionais do magistério.

Todavia, quando se trata da temática em discussão, a situação é ainda mais delicada, pois os professores precisam estar preparados para lidar com as tensas relações produzidas pela discriminação e pelo racismo no ambiente escolar. Portanto, conforme Gusmão (2006, p. 189), entender que "o preparo do professor para um ensino verdadeiramente intercultural e o fato de que a socialização no interior de uma cultura em que nascemos não é meramente zerada quando se passa a viver uma outra cultura e realidade" é de extrema importância em uma sociedade múltipla e diversa.

Assim como ressalta o antropólogo e professor Munanga (2005), os próprios professores foram formados por uma sociedade racista e precisam de formação para desconstruir estereótipos e ter base para discutir temas tão delicados em sala de aula, como o preconceito racial. Assim:

[...] a formação de profissionais da educação é um fator decisivo em uma educação em que se pretende eliminar a discriminação racial. Tratando-se de profissionais em exercício, a formação continuada deverá ter caráter permanente e sistemático, com base em pressupostos que asseguram a atuação competente dos profissionais docentes. Incluem-se, portanto, neste item os pressupostos filosóficos apresentados por Antônio Joaquim Severino, o qual apresenta três dimensões que deverão ser incorporadas às propostas curriculares para a formação dos profissionais aqui considerados, quer sejam iniciais ou continuadas. Tais dimensões são as seguintes: a dimensão dos conteúdos, a dimensão pedagógica e a dimensão das relações situacionais (Oliveira; Sacramento, 2016, p. 305).

No que diz respeito às dimensões citadas pelo autor, cabe ressaltar a segunda dimensão, pois, assim como ele enfatiza, ao passo que o professor tem uma concepção progressista de educação, ele precisa ter a capacidade e a sensibilidade de eleger conhecimentos socialmente relevantes para a formação dos estudantes, visando ao respeito à diversidade e se atentar para valorizar os saberes produzidos pela população negra "em uma sociedade caracterizada pela diversidade racial, cultural e biológica cujos significados inventados socialmente deram origem a preconceitos, estereótipos e discriminações" (Oliveira; Sacramento, 2016, p. 306).

Portanto, pensar em formação continuada a partir dos temas propostos pela legislação é imprescindível. Gomes e Jesus (2013) salientam que o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), tem contribuído para:

[...] legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional (Gomes; Jesus, 2013, p. 32).

Assim sendo, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, "estas condições [...] são indispensáveis para uma educação

de qualidade para todos, assim como é o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos" (Brasil, 2004b, p. 11).

De posse dessas discussões, Gomes (2012) assevera que a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) deve ser encarada como uma mudança cultural e política nos currículos pedagógicos. Pinheiro e Rosa (2018, p. 7) entendem:

[...] que a lei é importante para assegurar que, em um país que se intitula o 'paraíso da democracia racial', as escolas discutam a história dos nossos ancestrais africanos a partir de uma ótica diferente daquela apresentada pelo colonizador, conferindo direito à voz às pessoas que efetivamente construíram esse país, objetivamente e subjetivamente, por meio do seu trabalho, da socialização da sua cultura e de seu conhecimento.

Portanto, assim como salienta Gomes (2012), a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) deve ser encarada como mais do que uma efetivação de reivindicações e lutas do movimento negro. Isso ocorre porque os desdobramentos advindos dela, como as pesquisas acadêmicas, a produção de materiais e até mesmo a formação de professores, "deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo" (Gomes, 2012, p. 107).

A introdução dos aspectos referentes às relações raciais no Brasil, nos currículos das escolas públicas e privadas, representa um avanço que pressupõe a compreensão ampliada do estudo de um universo simbólico que privilegia os aspectos escolares (os currículos oficiais e ocultos) e não escolares (as construções subjetivas) (Oliveira; Sacramento, 2016, p. 308).

Nesse contexto, Gomes (2012) reforça que muito já se discutiu sobre o formato dos currículos, os quais têm caráter conteudista e não valorizam a diversidade. Assim, ele defende a necessidade de um diálogo mais próximo entre a realidade social dos estudantes e o currículo vigente. Além disso, o autor frisa a necessidade de formar docentes aptos e reflexivos acerca das culturas dos grupos minoritários que são excluídos e silenciados, assim como preconizam as leis.

Contudo, os interesses dos privilegiados, social

e historicamente, tendem a prevalecer, mesmo diante das legislações. Desse modo, os discursos que reproduzem estereótipos, preconceitos e racismo, e até mesmo o silenciamento da voz e da cultura dos povos marginalizados, tendem a continuar, já que os próprios professores, por não terem formação adequada, não sabem lidar com situações conflitantes no espaço escolar, principalmente quando se trata de racismo.

Assim, "para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm de desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos" (Brasil, 2004b, p. 15). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino e a História da Cultura Afro-Brasileira discorrem sobre o assunto e propõem que os alunos quilombolas devem ser:

[...] orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais (Brasil, 2004b, p. 10-11).

Ainda sobre essa questão, segundo as DCNs para a EEQ, essa modalidade de ensino tem como um de seus princípios, a "presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas" (Brasil, 2012, art. 8º, inc. IV). Se o que preconizam as DCNs não é cumprido, como na maioria dos casos ainda não é, o aprendizado construído na escola torna-se cada vez mais distante da realidade e da cultura desses alunos, destoando-se das propostas das leis. Isso faz com que os educandos quilombolas continuem à margem do processo de educação, apesar de estarem no espaço escolar, na sala de aula.

Além disso, as escolas direcionadas às comunidades quilombolas enfrentam muitos outros desafios, os quais são apontados pelas próprias diretrizes que discorrem sobre essa modalidade de ensino, para que se tenha, de fato, uma

educação escolar que respeite os princípios educacionais, como previsto nas leis. Alguns desses princípios são:

II – direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

III – respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV – proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

V – valorização da diversidade étnico-racial;

VI – promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2012, p. 63).

É difícil seguir determinados preceitos devido aos desafios enfrentados pelas escolas quilombolas, pois o processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, é comprometido, já que, geralmente, essas escolas são mais afastadas e situadas na zona rural, o que gera, primeiramente, uma rotatividade de professores ou até mesmo a falta deles devido às dificuldades de locomoção. Além disso, há a falta de fiscalização próxima e efetiva por parte dos órgãos competentes para verificar se os princípios da EEQ estão sendo cumpridos.

Ademais, por serem escolas pequenas, enfrentam, ainda, o problema de organização do espaço, com turmas multisseriadas. Essa disposição é complexa e exige muitas particularidades, pois, além da formação adequada do profissional para lidar com essa situação, ainda são exigidos “metodologias e conhecimentos que respeitem ritmos próprios, a partir de trabalhos com pequenos grupos ou ações pedagógicas individuais” (Brasil, 2021). Assim como aponta Miranda (2012, p. 374-375), “em nível nacional, o censo escolar constata que os piores indicadores educacionais se referem a essas escolas: são pequenas, em geral possuindo duas salas que funcionam em regime multisseriado. A maioria das construções é de pau a pique”.

A situação também se agrava quando os estudantes vão avançando na série. No Brasil, é uma realidade que as escolas de Ensino Médio se concentrem nas áreas urbanas. Isso envolve outras problemáticas. Devido à distância, esses

alunos precisam se locomover de ônibus, na maioria das vezes, em péssimas condições, para chegarem até a escola, o que gera cansaço, desgaste e, muitas vezes, até desistência. Assim como discorre Miranda (2012, p. 376), a respeito do transporte escolar, “a condição dos veículos é arriscada, com superlotação e desgaste de lataria, pneus e motor”. Essa constatação foi feita após uma pesquisa realizada em Minas Gerais. Contudo, a realidade exposta não é diferente no restante do país.

Outro problema reside no fato de as escolas localizadas no perímetro urbano serem de grande porte e atenderem a uma variedade enorme de alunos do campo (quilombolas e não quilombolas) e da zona urbana. Por conseguinte, os professores, geralmente, são da cidade e desconhecem a realidade e as particularidades das comunidades, o que dificulta e, às vezes, até impossibilita que a realidade desses alunos seja levada em consideração nas práticas pedagógicas.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. [...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004b, p. 14-15).

Portanto, é na escola que os estudantes afro-brasileiros devem ter acesso aos mais diversos conhecimentos. Não só isso, mas é nesse local que eles também podem fortalecer as próprias culturas e identidades a partir do estudo e do conhecimento histórico da trajetória de seus antepassados, da história de luta e de resistência da população negra.

Espera-se que, ao longo dos anos, o caráter emergencial da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), enquanto política pública de ações afirmativas, dê lugar ao total enraizamento enquanto lei nacional,

a ponto de passar a fazer parte do imaginário pedagógico e da política educacional brasileira, e não mais ser vista como uma legislação específica. Nesse caso, a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) poderá garantir aquilo que os defensores das ações afirmativas pleiteiam: que as políticas universais brasileiras incluam e garantam, de forma explícita, o direito à diferença (Gomes, 2005).

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, conforme o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (Brasil, 2004b, p. 16).

Entendemos que combater o racismo é, portanto, papel de todo(a) professor(a) comprometido(a) com a educação e a formação cidadã, crítico(a) e consciente dos sujeitos que passam pela escola e de todo cidadão comum, pensando na igualdade de direitos e no respeito à diversidade e à diferença.

## 2 O currículo pensado para a educação escolar quilombola à luz das DCNs que normatizam a Lei nº 10.639/2003

De acordo com o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), mais especificamente no texto de referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é afirmado que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão

[...] garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional (CONAE, 2011, p. 7).

Logo, conforme as particularidades expostas, ao se pensar no currículo escolar para a educação quilombola, devem ser levados em consideração

os "conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização" (Brasil, 2012, p. 42), além das especificidades religiosas, o que inclui as religiões de matrizes africanas, caso seja a realidade da comunidade.

As Diretrizes trazem esse desafio, já que o currículo escolar sempre foi elaborado (e ainda é) a partir dos interesses sociais de manter o poder eurocentrado, focando no desenvolvimento intelectual do homem branco, subalternizando os demais segmentos da sociedade. Isso contribui para a perpetuação do "silenciamento" da população negra. Portanto:

O PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta 'transgressora', que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade (Brasil, 2012, p. 47).

É preciso fazer essa relação visando à valorização da história do povo negro e quilombola, pois, da mesma forma que a escola e o currículo emancipam os sujeitos, eles podem, se não se valorizarem a diversidade e as diferenças presentes na escola e fora dela, marginalizar, depreciar e deturpar a identidade do sujeito historicamente silenciado. Logo, a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) deve ser encarada como uma mudança cultural e política nos currículos pedagógicos. Essa "Lei [...] poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial" (Gomes, 2012, p. 105) e promover uma descolonização curricular.

Ainda de acordo com a autora, "a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo" (Gomes, 2012, p. 107), ao valorizar a cultura negra e quilombola. É preciso repensar as relações sociais daqueles que fazem parte do processo de ensino e aprendi-

zagem e a formação de professores, a fim de que haja a reformulação das práticas pedagógicas e a reestruturação de um currículo que objetive a diversidade em um contexto em que a população negra sempre foi invisibilizada e silenciada.

Nesse sentido, assim como expõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é importante reafirmar que:

[...] pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou se fixar ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho (Brasil, 2012, p. 42-43).

Para que isso seja possível, o currículo deve ser pensado em conjunto por toda a comunidade escolar, e não apenas pelo segmento direção, coordenação, professores(as) e funcionários(as) em geral. Deve-se, desse modo, envolver a comunidade, os estudantes e os familiares, aqueles que serão afetados diretamente por esse currículo. O momento de escuta, principalmente nessa situação, faz-se necessário e extremamente importante, pois, geralmente, as pessoas que compõem o corpo da escola costumam ser externas à comunidade. Por isso, há uma luta do Movimento Negro para que existam cursos de formação específica para docentes atuarem nessa modalidade de ensino e para sejam incluídos professores da própria comunidade, conhecedores da realidade local, podendo atuar de forma mais profícua.

O pensar em conjunto envolve, também, o Estado e todas as dimensões do poder público, pois:

[...] sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (Brasil, 2004b, p. 11).

Assim, o currículo deve vigorar com base no princípio de atender alunos de comunidades quilombolas, levando em consideração a diversi-

dade, as diferenças existentes na população brasileira e todas as particularidades que perpassam pela população quilombola, incluindo práticas e rituais (de alimentação, religiosa, de festividades etc.), respeitando e ressignificando a História e a Cultura da População Afro-Brasileira, inclusive em relação ao período da escravização da população negra africana. Todos esses aspectos devem ser considerados ao se pensar na formulação do currículo para uma escola quilombola ou que atenda alunos quilombolas.

É importante salientar, ainda, que o fato de a escola estar na comunidade quilombola não significa, por si só, que ela está inserida nessa modalidade. É o que acontece internamente, as experiências vivenciadas nesse espaço, que a configuram. Portanto, a cultura local, os desejos, os anseios, as lutas e as conquistas, por exemplo, devem estar presentes nas práticas escolares, devendo ser objetos de estudo e experiências. Os estudantes quilombolas precisam se sentir representados e ter a identidade reafirmada e valorizada, para, então, entender que também são agentes sociais constituintes da história, capazes de transformá-la e modificar a visão deturpada sobre a própria história e a de seus antepassados. Essa população é o presente da nação brasileira e não apenas objetos de estudo, como sempre foi colocado no imaginário coletivo.

Desse modo, ressignificar a história e a cultura da população afro-brasileira e compreender a história de luta e resistência vivenciada por essa população desde a colonização, passando pela escravização e chegando até o momento atual, são dois elementos importantes para a aceitação e a constituição das identidades das pessoas negras quilombolas. Falar em identidade afro-descendente resulta sempre em sofrimento para esses sujeitos (Souza, 1983), afinal, "a civilização nunca foi feita até agora senão pelos brancos" (Césaire, 2020, p. 34).

Assim, a afirmação da identidade enquanto pessoa negra se configura como um elemento importante para essa população, pois, assim como assevera Munanga (2012, p. 7), "historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação

racial negra a uma agressão racial branca”.

A *negritude* e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra, que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de terem sido simplesmente negada a existência dessas culturas [...] a *negritude* faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade (Munanga, 2012, p. 10, grifo nosso).

Para Neusa Santos Souza (1983, p. 17), “saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas”. No entanto, a autora afirma que é, sobretudo, “a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”. Portanto, assim como afirma Munanga (2012, p. 31), a *negritude* seria “a consciência de pertencer a ela”. Assim, ela ultrapassa os limites da literatura e se relaciona à liberdade, à luta e ao poder.

Como afirma Souza (1983, p. 77), “no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organiza, por si só, uma identidade negra”. Logo, é preciso valorizar a história e a cultura dessa população, para que os indivíduos pertencentes a ela se reconheçam, identifiquem e se sintam representados nas diversas esferas sociais.

Ainda de acordo com Souza (1983, p. 77), reconhecer-se enquanto negro(a) é:

[...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é

uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Em relação a essa condição, Gomes (2002, p. 42) explica:

O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória. Esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade. Africanidade e brasilidade inscritas num corpo, muitas vezes, de maneira tensa e ambígua.

Nessa conjuntura, é preciso desconstruir estereótipos e construir uma visão positiva da população negra em um país em que o negro se vê diante do desafio de se conhecer e se eliminar cotidianamente (Souza, 1983). Essa conjuntura “ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo”; portanto, “é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (Gomes, 2003, p. 172) e algo que a escola, infelizmente, nem sempre se atenta.

Para reverter esse quadro, as mudanças não podem acontecer apenas na legislação. Devem, sim, partir dela, enquanto política pública, mas precisam ser postas em prática. É necessário repensar e reformular o currículo e as práticas pedagógicas com vistas a uma educação antirracista para a sociedade como um todo.

## Conclusão

Com base no conteúdo apresentado e discutido, podemos concluir que a educação voltada para as relações étnico-raciais e a valorização da população afro-brasileira foi, durante muito tempo, engavetada, o que gerou e gera preconceitos, discriminações e desigualdades sociais e étnico-raciais em relação à população negra e às comunidades quilombolas.

Somente com uma intensa luta e muitas reivindicações e resistências dos povos negros e quilombolas, principalmente do Movimento Negro, as autoridades começaram a entender que a

educação para a população negra e quilombola não é pensada dentro de suas especificidades. Logo, passaram a discutir políticas públicas, sobretudo, as educacionais, voltadas para essa população, com o intuito de construir uma reparação histórica e promover a valorização e o combate às discriminações.

Com isso, começa-se a inserir, nos documentos oficiais e institucionais, aspectos voltados para a obrigatoriedade da valorização da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a criar políticas públicas específicas para tal, como a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), regida, inclusive, por diretrizes próprias, com vistas a valorizar a cultura afro-brasileira.

Contudo, há muitas lacunas na aplicação dessas políticas. Podemos perceber que os entraves para a efetivação dessa modalidade de ensino ainda são latentes, seja por falta de conhecimento da própria lei seja do conteúdo referente a ela. Essas políticas públicas precisam de maiores investimentos na fase de implementação, partindo dos princípios que regem essa modalidade de ensino.

Embora a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) constitua um avanço e contribua para as reflexões acerca da educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola, deve-se pensar em medidas que possibilitem a devida aplicação efetiva, como a formação de professores. Assim, cabe aos governantes um "olhar ainda mais de perto" e atencioso para as políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas.

Além disso, cabe aos movimentos sociais, às comunidades e aos respectivos representantes, enfim, à sociedade organizada como um todo, seguir resistindo e lutando pela efetivação das políticas públicas educacionais quilombolas já existentes. Também é possível citar a criação de novas intervenções, a depender das demandas que surgirem, para que a população negra e quilombola brasileira seja reconhecida, respeitada e valorizada dentro da sociedade em "pé de igualdade" com as demais etnias, sendo consideradas as diferenças e as diversidades existentes.

## Referências

ARRUTI, José Maurício. Da "Educação do Campo" à "Educação Quilombola": identidade, conceitos, números, comparações e problemas". *Raízes*, [S. l.], v. 1, n. 31, p. 164-179, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.37370/raizes.2011.v31.325>. Disponível em: <https://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/325>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.: 1/2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL, Lei n. 10.639, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 16/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNE-CEBn162012.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNE-CEBn162012.pdf). Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 3/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 3/2021*. Reexame do Parecer CNE/CEB n. 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download). Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Relações étnico-raciais e de gênero. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

CANDAUI, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>. Acesso em: 1 nov. 2024.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento final*. Brasília, DF: Ministério da Educação: SEA, 2011.

EUGENIO, Benedito; SANTOS, Juliana Brito dos. A educação escolar quilombola no município de Presidente Tancredo Neves-BA. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 26, n. 1, p. 107-137, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18817/pefv26i1.2636>. Disponível em: [https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/2636](https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2636). Acesso em: 1 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-64.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria*, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>. Acesso em: 9 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQbwjG-5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Curriculo sem Fronteiras*, IS .I., v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes). Acesso em: 01 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf#>. Acesso em: 1 nov. 2024.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira; AMORIM, Simone Silveira. Análise acerca dos dispositivos institucionais que estruturam as desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-17, jan./dez. 2022. DOI: 10.15448/2179-8435.2022.1.41222. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/41222>. Acesso em: 13 set. 2023.

GUSMÃO, Neusa Maria de. Infância e Juventude: vivências e representações. In: GUSMÃO, Neusa Maria de. *Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 185-219.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4D-jksksjXqxHN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN, IS. I*, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>. Acesso em: 1 nov. 2024.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 113-129, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/vNdYVWfwQjGTrZTjBcVGxrt/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 nov. 2024.

OLIVEIRA, Adão F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica. Raça, currículo, didática e praxis pedagógica. In: OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (org.). *Educação e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: CEAD/UFF, 2016. p. 313-331.

PINHEIRO, Bárbara C. S.; ROSA, Katemari (org.). *Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de Ciências*. Coleção Culturas, Direitos Humanos e Diversidades na Educação em Ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. *Agência IBGE Notícias, IS. I*, jul. 2020. Seção Releases. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019>. Acesso em: 6 set. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SILVA, Italo Batista da; SILVA, Ed Francklin da. Aspectos históricos dos planos nacionais de educação do Brasil: da década de 30 à de 80. *Holos, IS. I*, ano 22, p. 19-25, maio 2006. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2006.84>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/84>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SILVA, Givânia Maria da. Mulheres quilombolas: afirmando o território na luta resistência e insurgência negra feminina. *In*: DEALDINA, Selma dos Santos (org.). *Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas*. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaira, 2020. p. 51-58.

SOUSA, Amária Campos de; LIMA, Débora Gomes; SOUSA, Maria Aparecida Ribeiro. Da comunidade à universidade: trajetórias de luta e resistência. *In*: DEALDINA, Selma dos Santos (org.). *Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas*. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaira, 2020. p. 87-96.

SOUZA, Neusa S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

---

### Gilma Souza Oliveira

Mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), campus Barreiras. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) – 2022; Teoria da Literatura e Produção Textual pela Faculdade Integral de Brasília (FABRAS – IBRA) – 2020; e Literatura Afro-brasileira pela Faculdade Regional de Candeias (FAC) – 2018. Professora regente de Língua Portuguesa e Literaturas na rede estadual de ensino da Bahia desde 2019.

---

### Leriane Silva Cardozo

Atualmente, é docente do Magistério Superior, com dedicação exclusiva, vinculada à Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), unidade Barreiras/BA. As atividades docentes são exercidas na graduação e pós-graduação -- Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS), e mestrado profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT). Ocupa o cargo de pró-reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da UFOB.

---

### José Francisco dos Santos

Atualmente é docente Adjunto, padrão III, nível C, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Apucarana, do Departamento Acadêmico de Humanidades (DAHUM), atuando nos temas ligados às Relações Étnico Raciais, História Africanas e História e Cultura Afro-brasileira e na relação Brasil e Angola no processo de independência angolana. É ainda Docente dos Programas de Mestrado em Ciência Humanas e Sociais e do Mestrado em Ensino, ambos na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), campus Barreiras.

---

### Endereço para correspondência

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Apucarana  
Departamento Acadêmico de Humanidades  
Marcílio Dias, 635  
Núcleo Habitacional Adriano Correia, 8681325  
Apucarana, PR, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*