



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS –  
DCH VI**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E  
SOCIEDADE – PPGELS**

**ROSÂNGELA ALVES DE AGUIAR**

**RACISMO INSTITUCIONAL E ESCOLARIZAÇÃO: EFEITOS NA  
TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS QUILOMBOLAS DAS  
COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CRISTINA E OLHO D'ÁGUA  
DE CAETITÉ - BAHIA**

**CAETITÉ  
2025**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –**  
**PPGELS**  
**ROSÂNGELA ALVES DE AGUIAR**

**RACISMO INSTITUCIONAL E ESCOLARIZAÇÃO: EFEITOS NA TRAJETÓRIA**  
**ESCOLAR DE ALUNOS QUILOMBOLAS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS**  
**DE CRISTINA E OLHO D'ÁGUA DE CAETITÉ - BAHIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade do Departamento de Ciências Humanas – DCH VI, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestra, através da Linha de Pesquisa II – Ensino, Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonieta Miguel.

**CAETITÉ**  
**2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Prof.<sup>a</sup> Maria Belma Gumes Fernandes – UNEB – Campus VI

Aguiar, Rosângela Alves

A282r Racismo institucional e escolarização: efeitos na trajetória escolar de alunos quilombolas das comunidades de Cristina e Olho D'Água de Caetité / Rosângela Alves Aguiar. – Caetité, 2025.

110 f.

Orientadora: Antonieta Miguel.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia - Campus VI, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Caetité, 2025.

1. Educação escolar Caetité, BA. 2. Quilombola Educação. 3. Currículo escolar. I. Miguel, Antonieta. II. Universidade do Estado da Bahia - Campus VI. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 371

Elaboração (Resolução CFB nº 184/2017):

Fernanda Mota de Oliveira, CRB-5/1973

## FOLHA DE APROVAÇÃO


“RACISMO INSTITUCIONAL E ESCOLARIZAÇÃO: EFEITOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS NEGROS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CRISTINA E OLHO D’ÁGUA DE CAETITÉ – BAHIA”

**ROSÂNGELA ALVES DE AGUIAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGENS E IDENTIDADES-PPGELS – DCH VI - UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

**Aprovado em 15 de setembro de 2025, com nota 10,0.**


Documento assinado digitalmente

 **ANTONIETA MIGUEL**  
Data: 18/11/2025 09:24:27-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Antonieta Miguel – UNEB**

PPGELS – UNEB  
Professora Orientadora


Documento assinado digitalmente

 **CARLOS EDUARDO CARVALHO DE SANTANA**  
Data: 04/12/2025 18:41:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Carlos Eduardo Carvalho de Santana**

Secretaria Municipal de Educação de Salvador SMED  
Membro Externo


Documento assinado digitalmente

 **FERNANDA DE OLIVEIRA MATOS**  
Data: 04/12/2025 18:56:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fernanda de Oliveira Matos**

PPGELS – UNEB / Secretaria Municipal de Educação  
Membro Externo


Documento assinado digitalmente

 **UILSON VIANA DE SOUZA**  
Data: 18/11/2025 11:04:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Uilson Viana de Souza**

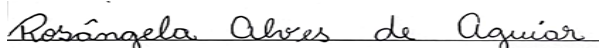
Coordenação de Educação Escolar Quilombola SEC/BA  
Membro Externo

Documento assinado digitalmente

 **ZORAIDE PORTELA SILVA**  
Data: 08/12/2025 15:17:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.<sup>a</sup>. Dr. Zoraide Portela**

PPGELS – UNEB  
Membro Interno



**Rosângela Alves de Aguiar**

Mestranda - PPGELS - UNEB – DCH – Campus VI

**ROSÂNGELA ALVES DE AGUIAR**

**RACISMO INSTITUCIONAL E ESCOLARIZAÇÃO: EFEITOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS QUILOMBOLAS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CRISTINA E OLHO D'ÁGUA DE CAETITÉ – BAHIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade do Departamento de Ciências Humanas – DCH VI, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestra, através da Linha de Pesquisa II – Ensino, Saberes e Práticas Educativas.

APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Antonieta Miguel – UNEB**

PPGELS – UNEB

Professora Orientadora

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fernanda de Oliveira Matos**

PPGELS – UNEB / Secretaria Municipal de Educação

Membro Externo

---

**Prof. Dr. Carlos Eduardo Carvalho de Santana**

Secretaria Municipal de Educação de Salvador SMED

Membro Externo

---

**Prof. Dr. Uilson Viana de Souza**

Coordenação de Educação Escolar Quilombola SEC/BA

Membro Externo

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr. Zoraide Portela**

PPGELS – UNEB

Membro Interno

*Dedico esta dissertação à minha amada irmã, **Ângela Aguiar**. Embora não esteja mais aqui, deixou um legado de amor, conhecimento e sabedoria que me acompanha e incentiva em cada etapa da minha vida. **Ângela, você continua vivendo no meu coração! Essa dissertação é uma homenagem à sua memória. Com amor, saudade e na esperança de que possa sentir orgulho da minha conquista!***

## AGRADECIMENTOS

Como já dizia Camelo (2003, s/p), “É preciso força pra sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê”. Hoje, vivo uma realidade que parecia um sonho, mas foi preciso muito esforço, determinação, paciência e perseverança para chegar até aqui, mesmo sabendo que ainda não cheguei ao fim da estrada - há ainda uma longa jornada pela frente. Minha eterna gratidão a todos aqueles que colaboraram para que este sonho pudesse ser concretizado.

Grata a **Deus** pelo dom da vida, pelo seu amor infinito, sem Ele nada sou. Mesmo sem merecer, Deus tem me presenteado todos os dias! Ele também colocou pessoas maravilhosas na minha vida. Agradeço aos meus pais, **Osmar e Jacira**, meus maiores exemplos. Obrigada por estarem ao meu lado sempre! Vocês sempre me apoiaram para que eu não desistisse de caminhar; ainda que em passos lentos, é preciso caminhar para chegar a algum lugar.

Aos meus irmãos, **Simara, Ângela (in memoriam), Elisângela, Rodrigo, Júnior e Diego**, e aos meus cunhados e cunhadas, que sempre estiveram ao meu lado partilhando experiências, demonstrando com entusiasmo e muito amor o desejo da minha vitória, eu amo vocês! À **Karol, ao Davi, Samuel e João Miguel**, minhas joias raras, por me fazerem sentir a tia mais amada do mundo. **Família: vocês são essenciais para a minha vida!**

À minha querida orientadora, **Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antonieta Miguel**, pela parceria, pela troca, pela amizade, pela admiração, inspiração e confiança nessa construção tão intensa e importante que é a pesquisa científica. Antonieta, seus ensinamentos têm ultrapassado os limites do profissional: conduta, caráter e exemplo.

Aos Professores **Carlos Eduardo Carvalho de Santana, Uilson Viana de Souza e às professoras Fernanda de Oliveira Matos e Zoraide Portela**, por terem aceitado o convite para compor a banca, pela disponibilidade para a leitura da dissertação e por suas contribuições teóricas para o trabalho. E a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS. Aos amigos e amigas de turma, em especial **Fabiana, Fernanda, Bento e Emílio**, por terem compartilhado tantos momentos, experiências e conhecimentos nesses dois anos.

Aos meus amigos, que nasceram pela fé, obrigada por todo apoio e cumplicidade. Porque mesmo quando distantes, estavam presentes em minha vida. Essa conquista eu compartilho com vocês com muita alegria, pois vocês participaram tão de perto de cada coisa que tenho vivido, vocês são parte dessa vitória!

Por fim, a todas as pessoas que contribuíram durante esses dois anos de aprendizado e trocas de experiências.

“Acredito que o principal impacto da educação escolar quilombola nos alunos é a afirmação da sua identidade de maneira positiva. É conhecer e reconhecer sua história, a trajetória dos seus, a história do lugar onde vive, onde nasceu. É ver os seus serem valorizados, suas histórias recontadas e reconhecidas”.

Renata Kaspreski e Márcia Santos (2018, p. 92).

AGUIAR, Rosângela Alves. **Racismo institucional e escolarização:** efeitos na trajetória escolar de alunos quilombolas das Comunidades de Cristina e Olho D'Água de Caetité – Bahia. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antonieta Miguel. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade. Universidade do Estado da Bahia, Caetité - Bahia, 2025. 110f.

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar a trajetória escolar de 13 alunos, matriculados no 5º ano, na Escola Municipal Manoel Soares da Cruz, no ano de 2016, e que, a partir do 6º ano, passaram a estudar na Escola Municipal Deputado Luís Cabral, no ano de 2017, no distrito de Pajeú dos Ventos, município de Caetité – Bahia. A pesquisa analisou o papel da escola na formação e no fortalecimento da identidade afrodescendente e sua contribuição para a efetivação de um currículo que valorize a identidade negra. Para a discussão conceitual sobre o tema, recorremos a Munanga (1999), Cavalleiro (2000), Hall (2006), Ferreira (2000), Ribeiro (1991), entre outros autores. A pesquisa se colocou como qualitativa documental, pois analisou os documentos oficiais das escolas, como os Projetos Políticos Pedagógicos, calendários das escolas, atas finais, livros de matrículas, cadernetas e projetos das escolas. Os resultados mostraram uma extensa repetência escolar entre os alunos oriundos das comunidades quilombolas, revelando ainda que, com a reprovação, aumenta no estudante a descrença nos estudos e na sua capacidade de estudar, gerando abandono escolar e a busca por outras alternativas, como o trabalho, para suprir suas necessidades. Outra conclusão importante consistiu na necessidade de a escola contribuir nos cenários escolar e social, tornando crianças capazes de exercer seu direito de ser quem são, levando em consideração o reconhecimento e o respeito às diferenças, a fim de que os alunos tenham orgulho de sua identidade e sejam capazes de promoverem a autoafirmação, além de se reconhecerem negros, sem medo de reclusão ou preconceitos, mais ainda para a constituição de uma identidade positiva do aluno afrodescendente nesse espaço multirracial e diverso.

**Palavras-chave:** Repetência escolar. Educação Escolar Quilombola. Currículo.

AGUIAR, Rosângela Alves. **Institutional racismo and schooling:** effects on the school trajectory of quilombola students from the Communities of Cristina and Olho D'Água in Caetité – Bahia. Advisor: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonieta Miguel. Master's Dissertation in Teaching, Language and Society – State University of Bahia, Caetité - Bahia, 2025. 110p.

### **ABSTRACT**

This research aimed to analyze the school trajectory of 13 students enrolled in the 5th grade at the Manoel Soares da Cruz Municipal School in 2016, who, from the 6th grade onwards, began studying at the Deputado Luis Cabral Municipal School in 2017, in the district of Pajeú dos Ventos, municipality of Caetité - Bahia. The research analyzed the role of the school in the formation and strengthening of afro-descendant identity and its contribution to the implementation of a curriculum that values black identity. For the conceptual discussion on the subject, we referred to Munanga (1999), Cavalleiro (2000), Hall (2006), Ferreira (2000), Ribeiro (1991), among other authors. This research was conducted using a qualitative documentary approach, as it analyzed official school documents such as Political Pedagogical Projects, school calendars, final reports, enrollment books, grade books, and school projects. The results showed extensive grade repetition among students from quilombola communities, revealing that grade repetition increases students' disbelief in their studies and their ability to study, leading to school dropout and the search for other alternatives, such as work, to meet their needs. Another important conclusion was the realization of the need for the school to act effectively in both school and social contexts, contributing to children becoming capable of exercising their right to be who they are. This implies promoting the recognition and respect for differences, so that students feel proud of their identity, develop self-affirmation, and recognize themselves as black, without fear of exclusion or prejudice. Above all, it is about fostering the construction of a positive identity for afro-descendant students in this multiracial and diverse space.

**Keywords:** Grade repetition. Quilombola school education. Curriculum.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEB** – Câmara de Educação Básica (CEB)
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONAQ** – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
- CP** – Conselho Pleno
- DCEEEQ** – Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola
- DCRB** – Documento Curricular Referencial da Bahia
- DCRC** – Documento Referencial Curricular Municipal de Caetité
- EEQ** – Educação Escolar Quilombola
- HABI** – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PNEERQ** – Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- UNEB** – Universidade do Estado da Bahia
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Fotos da oficina “Cultura afro-brasileira: trabalhando a diversidade étnica racial em sala de aula”.....	38
<b>Figura 02</b> – Fotos da oficina “Cultura afro-brasileira: trabalhando a diversidade étnica racial em sala de aula”.....	39
<b>Figura 03</b> – Localização das Comunidades Quilombolas de Caetité.....	54
<b>Figura 04</b> – Localização das Comunidades Quilombolas de Cristina e Olho D’Água de Caetité – Bahia.....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> – Censo Escolar e Educação Quilombola – Quantidade de escolas quilombolas no Brasil.....	17
<b>Gráfico 02</b> – Censo Escolar e Educação Quilombola – Quantidade de matrículas em escolas quilombolas no Brasil.....	17
<b>Gráfico 03</b> – Pessoas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola, segundo os quintos da população em ordem crescente de rendimento mensal domiciliar per capita (%)......	44
<b>Gráfico 04</b> – Autodeclaração dos alunos das comunidades de Cristina, Olho d’Água e Tanquinho de Aroeira em relação a sua cor, Caetité/Bahia.....	85
<b>Gráfico 05</b> – Classificação dos alunos das comunidades de Cristina, Olho D’água e Tanquinho de Aroeira com base no critério de cor, Caetité/Bahia.....	86
<b>Gráfico 06</b> – Índice de repetência escolar dos alunos da cor negra da Comunidade de Cristina e Olho D’Água e branca de Tanquinho de Aroeira até o 9º ano do Ensino Fundamental.....	88
<b>Gráfico 07</b> – Análise da Conclusão do 9º Ano entre Alunos Quilombolas e Outros Alunos...	89
<b>Gráfico 08</b> – Interrupção dos Estudos entre Alunos Quilombolas: Anos Iniciais e Conclusão do 9º Ano.....	90
<b>Gráfico 09</b> – Interrupção dos Estudos entre Outros Alunos: Anos Iniciais e Conclusão.....	91
<b>Gráfico 10</b> – Descrição das sensações dos alunos das comunidades de Cristina, Olho D’Água e Tanquinho de Aroeira em relação ao ambiente do Grupo Escolar Manoel Soares, Caetité/Bahia.....	92
<b>Gráfico 11</b> – Descrição das sensações dos alunos em relação à convivência nas comunidades de Cristina, Olho D’Água e Tanquinho de Aroeira, Caetité/Bahia.....	93

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Conteúdos Programáticos propostos para a Educação Infantil para a Educação Quilombola no Referencial Municipal de Caetité.....	55
<b>Quadro 02</b> – Conteúdos Programáticos propostos para o 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental para a Educação Quilombola no Referencial Municipal de Caetité.....	60
<b>Quadro 03</b> – Conteúdos Programáticos propostos para o 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental para a Educação Quilombola no Referencial Municipal de Caetité.....	63
<b>Quadro 04</b> – Conteúdos Programáticos propostos para o 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental para a Educação Quilombola no Referencial Municipal de Caetité.....	69

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>25</b>
2.1 Identidade: um panorama geral em construção.....	26
2.2 Racismo Institucional e a invisibilidade da população negra.....	29
2.3 O racismo no cotidiano escolar.....	35
<b>3 O CURRÍCULO ESCOLAR E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>45</b>
3.1 Um Currículo pensado para uma Educação Escolar Quilombola na cidade de Caetité.....	51
3.2 O papel do professor frente às diretrizes e práticas curriculares.....	75
<b>4 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CRISTINA E OLHO D'ÁGUA: REFLEXOS DO SER NEGRO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM.....</b>	<b>80</b>
4.1 As Comunidades Quilombolas de Cristina e Olho D'Água.....	81
4.2 As Instituições Pedagógicas.....	83
4.3 O perfil dos alunos acompanhados pela trajetória escolar do 5º ao 9º ano.....	84
4.4 Cartilha com Orientações para a Construção de uma Escola Antirracista: Edição para Gestores e Coordenadores Pedagógicos.....	95
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciários e correcionais); através de instituições educacionais e de saúde pública. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira (Guimarães, 1999, s/p).

O tema explorado nessa dissertação foi a trajetória escolar dos alunos negros das Comunidades de Cristina e Olho D'Água, que estudavam nas Escolas Municipais Manoel Soares da Cruz e Deputado Luís Cabral, da Rede Municipal de Educação do Município de Caetité. A pesquisa foi desenvolvida através do levantamento e da análise de dados correspondentes à trajetória escolar desses alunos, por meio dos cadastros de matrículas da rede. Diante disso, ao focar na pesquisa sobre as trajetórias de alunos negros, vale salientar que a institucionalização do racismo constitui a materialização dos efeitos perversos da branquitude.

Quando iniciei a Pós-Graduação em Educação e Diversidade Étnico-Racial em 2015, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), e comecei a pesquisar sobre a trajetória escolar dos alunos das Comunidades Quilombolas de Cristina e Olho D'Água, não imaginaria que esses resultados fossem tão alarmantes e preocupantes. Meu interesse em estudar essa temática surgiu a partir da minha inserção como coordenadora pedagógica na Escola Municipal Manoel Soares da Cruz, entre os anos de 2013 e 2016. A partir da observação, percebi que muitos alunos sofriam preconceitos devido à cor da pele, e que repetiam várias vezes o ano escolar. A investigação na especialização mostrou que essa repetência na escola acontecia com frequência somente com os alunos das comunidades quilombolas que ali estudavam.

No dia a dia da escola, percebi um discurso preconceituoso por parte de alguns alunos, como também das próprias famílias dos alunos, realidade essa que não deveria mais existir hoje em dia em nosso país. Em virtude dessa realidade ainda presente, julguei necessário que fossem desenvolvidos e fortalecidos os estudos em torno das relações étnico-raciais na escola.

Entre os anos de 2017 e 2020, continuei atuando como coordenadora pedagógica no município de Caetité, mas em outras duas escolas: uma na sede do município, no bairro periférico, em que a maioria dos alunos eram negros; já a outra escola que acompanhei foi uma Escola Quilombola na zona rural, a única escola quilombola do município. Nessas duas escolas, pude acompanhar diversos alunos e percebi que a repetência escolar de alunos pertencentes às Comunidades Quilombolas não era algo particular da Escola Municipal Manoel Soares da Cruz, e que estava presente nas outras escolas também. Era realidade também de todas as escolas que

trabalhei, que os alunos das Comunidades Quilombolas mal terminavam o Ensino Fundamental, pois assim que completavam 14 anos, os pais levavam para trabalhar no corte de cana. E, muitas vezes, o único sonho desses alunos era ir para o corte de cana trabalhar para poder comprar uma moto.

Quando iniciei meu projeto para o mestrado, quis fazer uma busca da vida escolar desses alunos que participaram da minha pesquisa na pós-graduação. Eles já não estudavam mais na Escola Municipal Manoel Soares da Cruz, pois nessa escola o ensino é da Educação Infantil ao 5º Ano. E após o 5º ano, todos os alunos da região vão estudar na Escola Municipal Deputado Luís Cabral, que fica localizada no Distrito de Pajeú dos Ventos, pertencente à cidade de Caetité.

Ao fazer o mapeamento dos dados, percebi que a realidade é bem mais complicada do que imaginava. O número de repetência desses alunos foi aumentando, e dos 13 alunos, somente uma aluna conseguiu terminar o Ensino Fundamental – Anos finais. Assim, considerei de suma importância trabalhar o ensino das relações étnico-raciais dentro e fora da sala de aula, pois é o espaço que promove diálogo e socialização, trocas de ideias e conhecimento a respeito da cultura africana e da diversidade étnico-racial.

A Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, é uma legislação brasileira que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, tanto nas escolas públicas, quanto nas escolas privadas. Essa medida visa promover a valorização da diversidade étnico-cultural do Brasil e combater o racismo estrutural, ao reconhecer a contribuição desses grupos para a formação da sociedade brasileira.

A lei também estabelece a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares de forma transversal, ou seja, integrados às disciplinas já existentes, e não como uma disciplina isolada. Ao ampliar o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, a lei busca promover uma educação mais inclusiva e plural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos se respeitem.

A educação escolar quilombola surgiu através das indagações referentes à necessidade de conhecermos as políticas públicas direcionadas às comunidades quilombolas, através das organizações dos Movimentos Quilombolas e do Movimento Negro, mas o que se observa é que um grande número de comunidades não possui escolas quilombolas, ou seja, uma escola situada no território quilombola. Caetité é um exemplo disso: são mais de 20 comunidades quilombolas, mas somente 14 comunidades quilombolas reconhecidas. E dentre essas comunidades reconhecidas, somente a Comunidade de Sambaíba tem uma escola quilombola.

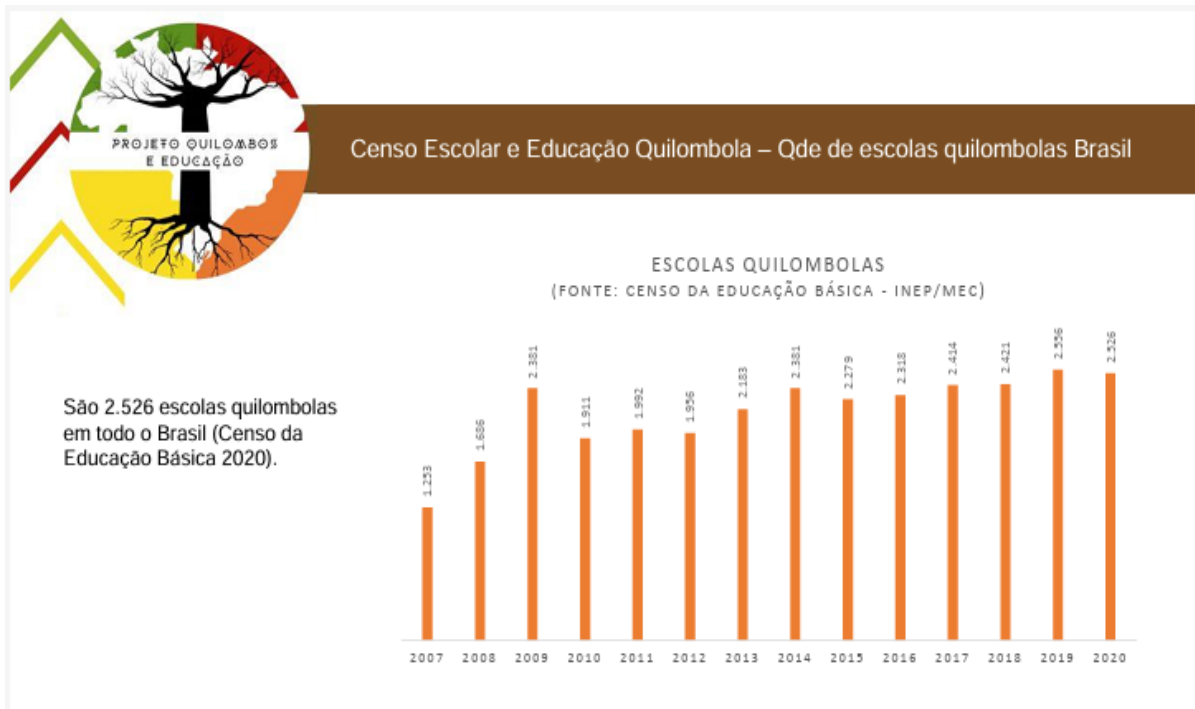
Em Caetité, observa-se que as escolas estão longe das comunidades quilombolas, o acesso é difícil, os meios de transportes muitas vezes são insuficientes e inadequados, e o currículo das escolas localizadas fora das comunidades muitas vezes está longe da realidade histórica e cultural desses alunos e alunas.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica cujos fundamentos podem ser encontrados no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica. Posteriormente, foi assegurada nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB. nº 04/2010, de 13/07/2010, DOU de 14/07/2010), e regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/12 (de 05/06/2012 e DOU de 20/11/2012) e pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (de 20/11/2012 e DOU de 21/11/2012), bem como pelas demais orientações e resoluções do CNE voltadas para a educação nacional.

Essa modalidade legitimou-se pelo processo histórico de luta e resistência dos povos negros e quilombolas, seus valores civilizatórios afro-brasileiros e a política de pertencimento étnico, político e cultural. Destina-se ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas e deve ser garantido pelo poder público e organizado em articulação com as comunidades quilombolas e os movimentos sociais. Por uma escola quilombola, entende-se somente aquela localizada em território quilombola. Já a educação escolar quilombola, entende-se que é uma modalidade de ensino destinada ao atendimento educacional diferenciado das populações que residem em comunidades quilombolas rurais e urbanas.

Segundo o projeto “Quilombos e Educação: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas” são 275.132 mil estudantes quilombolas (Censo Escolar, 2020), 2.526 escolas quilombolas (Censo Escolar, 2020), 51.252 docentes em escolas quilombolas (Censo Escolar, 2020). Já 83% das comunidades quilombolas possui escola no território quilombola, 5% das comunidades têm a escola fechada e 9% não têm escola no território (Pesquisa Coletivo Educação CONAQ – 2019), sendo 2.526 escolas quilombolas em todo o Brasil, como mostra o gráfico abaixo:

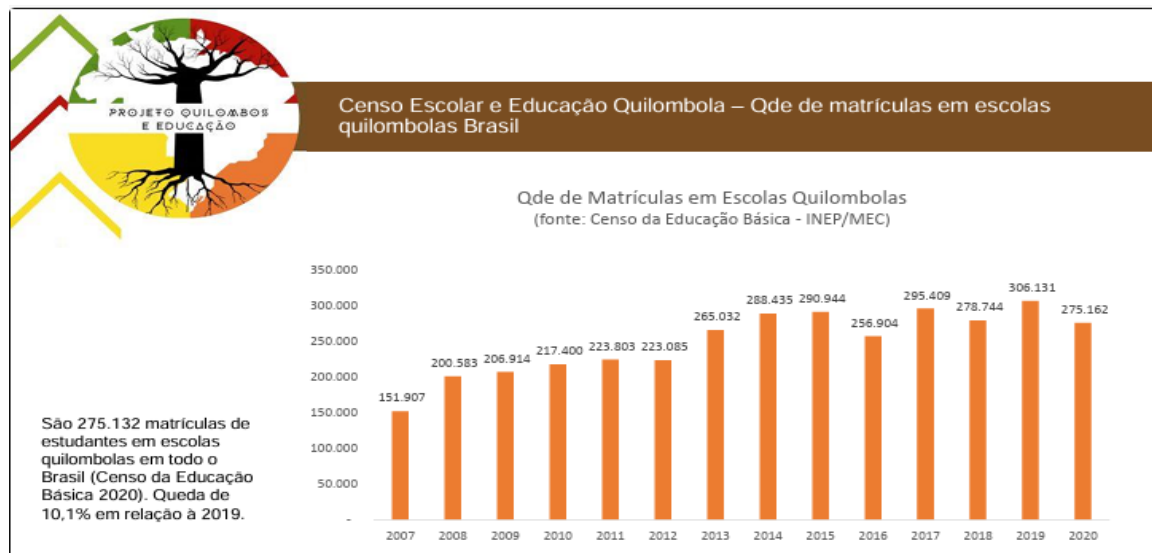
**Gráfico 01 - Censo Escolar e Educação Quilombola – Quantidade de escolas quilombolas no Brasil**



Fonte: Quilombos e Educação: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas (2020).

São 275.132 matrículas de estudantes em escolas quilombolas em todo o Brasil (Censo da Educação Básica, 2020), com queda de 10,1% em relação a 2019, como mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 02 - Censo Escolar e Educação Quilombola – Quantidade de matrículas em escolas quilombolas no Brasil**



Fonte: Quilombos e Educação: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas (2020).

É importante ressaltar que somente números de escolas não é parâmetro de avaliação educacional. Uma avaliação abrangente considera não apenas o número de instituições, mas também a qualidade do ensino, o envolvimento ativo da comunidade e a integração efetiva da

cultura no currículo. Além disso, devem ser identificadas e ultrapassadas possíveis barreiras que possam impedir o acesso dessas comunidades à escolaridade, tais como a localização geográfica, questões econômicas e sociais.

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) tem o objetivo de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola.

A trajetória das políticas públicas para Educação Étnico-Racial (EER) e Equidade (EEQ) no Brasil inclui a criação de leis, como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, o desenvolvimento de programas como o "Brasil Quilombola" e a criação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) em 2024, que visa promover a equidade e combater o racismo no sistema educacional.

A Lei nº 10.639/03 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas do país, sejam elas públicas ou privadas, com foco na conscientização sobre a importância da população negra na história e formação do Brasil. E para complementar essa lei, surgiu a Lei nº 11.645/08, que incluiu o ensino da história e cultura indígena, amplificando o escopo da EER.

Durante as décadas de 2000 e 2010, o governo federal implementou diversos programas e políticas de apoio à inclusão e educação de comunidades quilombolas, como o "Brasil Quilombola", buscando promover a educação específica para esses povos. Em maio de 2024, foi lançada a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC.

O principal foco do PNEERQ é a promoção da Equidade por meio de ações e programas, além da superação das desigualdades étnico-raciais, combatendo ao racismo e a discriminação dentro do ambiente escolar. Inclui, para além, o fortalecimento e a promoção da educação em territórios quilombolas, garantindo o direito à educação de qualidade.

A proposta do PNEERQ é abranger toda a comunidade escolar, estruturando um sistema de metas e monitoramento para assegurar a implementações das leis. Ainda, traz uma proposta de formação para profissionais da educação que atuam na educação escolar quilombola, contribuindo para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e consolidando a modalidade educação quilombola com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, considerando os avanços alcançados através da legislação, é preciso pensar em uma educação étnico-racial que reconheça a totalidade sobre a história dos africanos trazidos para o Brasil, reconhecendo a cultura, a religiosidade e as tradições ligadas a ancestralidade africana, fortalecendo as identidades dos alunos. Cabe ressaltar que esse processo de identificar-se, descobrir-se e negar-se é longo, muitas vezes dura uma vida inteira, e a escola pode facilitá-lo. Os principais questionamentos que motivam e direcionam essa pesquisa são: Qual a influência da escola na construção da identidade étnico-racial desses alunos? Como identificar as possibilidades e os desafios da escola na (re)construção da identidade étnico-racial dos alunos quilombolas na efetivação do currículo e das práticas pedagógicas? Quais principais fatores causam a repetência escolar e a evasão dos alunos oriundos de comunidades quilombolas?

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral tem como base analisar a repetência escolar dos alunos quilombolas das Comunidades de Cristina e Olho D'Água a partir de dados acerca da trajetória escolar desses alunos, em comparativo com os demais alunos que não são de comunidades quilombolas. Em relação aos objetivos específicos, buscou-se: a) entender como a escola influencia na construção da identidade étnico-racial desses alunos; b) identificar a responsabilidade, os desafios e as possibilidades da escola na (re)construção da identidade étnico-racial do aluno quilombola, partindo da constituição e efetivação do currículo e das práticas pedagógicas; c) identificar os principais fatores da repetência escolar e da evasão escolar, percebendo possíveis evidências de racismo institucional na escola; d) apresentar uma sugestão de guia antirracista para gestores e coordenadores escolares.

A fim de responder ao problema de pesquisa e chegar ao objetivo proposto, essa pesquisa exploratória teve como base de estudo a abordagem qualitativa, considerando os dados quantitativos, por entender que ambos se complementam. Segundo Martinelli (1994, p. 34),

A abordagem quantitativa quando não exclusiva serve de fundamento ao conhecimento produzido pela pesquisa qualitativa. Para muitos autores a pesquisa quantitativa não deve ser oposta à pesquisa qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua, sem confinar os processos e questões metodológicas a limites que contribuam os métodos quantitativos exclusivamente ao positivismo ou os métodos qualitativos ao pensamento interpretativo, ou seja, a fenomenologia, a dialética e a hermenêutica.

A metodologia aqui apresentada, de natureza qualitativa, investiga a repetência escolar dos alunos quilombolas das Comunidades de Cristiana e Olho D'Água, em Caetité – Bahia, e a construção da identidade étnico-racial dos alunos quilombolas. Os procedimentos metodológicos garantiram que a pesquisa fosse realizada de forma sistemática, objetiva e

transparente, permitindo que outros pesquisadores possam reproduzir o estudo e verificar seus resultados, contribuindo para a construção de um conhecimento científico sólido e confiável, que pode ser utilizado para embasar decisões e avançar o conhecimento em diversas áreas. A abordagem qualitativa sugeriu que o estudo se aprofundasse na análise de significados e processos, buscando entender as experiências e percepções dos envolvidos.

A pesquisa qualitativa também pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados. Além disso, entende-se que a abordagem qualitativa é relevante porque não vê o aluno como somente um objeto de análise, mas como um sujeito objeto inserido em uma determinada realidade (Demo, 1989).

Cabe destacar que a pesquisa qualitativa é importante nesse processo, pois possibilita que o pesquisador entre em contato direto e de forma prolongada com os indivíduos e/ou a situação que está sendo pesquisada —, nesse caso, os 13 alunos matriculados que estudaram até o 5º ano na Escola Municipal Manoel Soares da Cruz e os anos finais na Escola Municipal Deputado Luís Cabral.

A análise documental também foi utilizada. Conforme Gil (2010), a pesquisa documental se baseia em fontes de papel que possuem dados relevantes para a investigação e pode-se, em muitas situações, conduzir análises sociais a partir desses documentos. A pesquisa documental, nesse contexto, recorre a fontes como livros, documentos, periódicos, imagens, mapas, entre outros. Oliveira (2007) corrobora ao dizer que os documentos são fontes que permitem ao pesquisador levantar informações que o levem a compreender historicamente e culturalmente determinada situação. Lüdke e André (1986), afirmam que a escolha dos documentos não se dá de forma aleatória, deve-se existir propósitos, ideias e hipóteses para a seleção: “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

A pesquisa documental se baseou, então, na análise de documentos oficiais das escolas. Esses documentos foram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), calendário da escola, atas finais, livros de matrículas, cadernetas e projetos das escolas. Esses documentos foram analisados, coletados dados, organizados primeiramente em uma tabela, e, em seguida, foram construídos diversos gráficos com os dados.

Segundo Macedo (2007), o documento não é um objeto neutro, mas sim um produto de um contexto específico, com valores e representações que precisam ser desvelados por meio de uma análise cuidadosa. Essa análise não se limita ao conteúdo explícito do documento, mas se

estende aos elementos externos que o influenciaram e moldaram. Essa abordagem é fundamental para evitar interpretações equivocadas e para garantir uma compreensão mais profunda do documento e de sua importância.

Essa pesquisa se justifica primeiramente como algo pessoal, pois abordar a temática das relações étnico-raciais na educação, em minha vida acadêmica, não foi por acaso, curiosidade ou modismo - sempre foi um assunto que permeou todas as etapas de minha vida. Cursei todo o período escolar em rede pública e, ao ingressar na universidade, no curso de História, ampliei os meus conceitos através das diversas leituras dos teóricos e com ensinamentos dos professores em aulas, atuando no Projeto Leituras de África, no qual desenvolvi algumas oficinas voltadas à questão étnico-racial, além de conhecer algumas comunidades quilombolas, que foi o pontapé inicial para ter um olhar diferenciado sobre a questão étnico-racial.

Contudo, meu grande aprendizado mesmo foi na escola, quando fui coordenadora pedagógica na Escola Municipal Manoel Soares da Cruz, na Comunidade Tanquinho de Aroeiras. Foi no dia a dia da escola que percebi que o racismo institucional estava presente em cada canto do espaço. Primeiramente, o que me chamou a atenção foram as queixas dos alunos; tal situação gerava um conflito comigo mesma, por eu não saber como lidar com tais questões. E foi no decorrer de diversas situações na escola que percebi como os alunos afrodescendentes são marginalizados, discriminados e sem estímulos para continuar no ambiente escolar e para progredir. E é nesse exato momento que nasce esse interesse em fazer uma busca pela trajetória escolar desses alunos. Os resultados dessa busca destacaram um alto nível de evasão e pela distorção idade/série, e um grande número de repetência escolar dos alunos oriundos das Comunidades Quilombolas de Cristina e Olho D'Água em comparação aos outros alunos das demais comunidades.

Quando fui transferida para coordenar uma outra escola, senti como se meu trabalho na Escola Municipal Manoel Soares da Cruz não tivesse terminado, uma angústia de um trabalho deixado pela metade. Acompanhar a trajetória escolar desses alunos, obter esses resultados negativos e não poder fazer nada para mudar essa realidade, pois no ano seguinte mudou a gestão municipal, mudança das coordenações pedagógicas das escolas. Para mim, foi como se tivesse deixado o trabalho pela metade, pois o que eu mais queria era poder fazer algo transformador na caminhada escolar e na construção de identidade desses alunos. Por isso, ao iniciar o mestrado, quis voltar a pesquisar a trajetória escolar desses alunos para saber como estava a vida escolar de cada um, e o choque foi bem maior do que esperava, pois somente uma aluna conseguiu terminar o Ensino Fundamental.

Dessa maneira, meu olhar nessa pesquisa é um olhar de uma mestranda apaixonada pela educação, que se encontra em posição diferente dos alunos pesquisados. O meu olhar é de uma pessoa de fora da comunidade e que não atua mais como coordenadora pedagógica no município de Caetité, que não mais vivencia essas formas de opressão, mas que se sensibiliza e compreende a importância desse estudo. Por isso, quero que esse estudo chegue a todas as escolas, e que todos os envolvidos na educação comecem a ter a mesma percepção que tive quando estava na escola, que tentem fazer com que alunos como esses da minha pesquisa, sejam ouvidos com a atenção e o respeito que eles merecem.

Portanto, essa pesquisa é socialmente pertinente, pois, traz um despertar da importância de discutir as questões étnico-raciais na escola, visto que a sociedade precisa saber e entender a importância de combater o racismo institucional dentro da escola, apontando soluções para o problema da repetência escolar de alunos de comunidades quilombolas. Essa continua sendo uma questão bastante comum na atualidade nas escolas e que, de alguma forma, deixa marcas na vida dos alunos.

A escola tem papel importante a cumprir nesse debate. E é nesse contexto que se insere a alteração da LDB, ou seja, a Lei nº 10.639/03. Essa é uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantindo o direito à educação, sabendo mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

Para isso, como produto dessa dissertação de mestrado, foi construída uma cartilha intitulada **Orientações para Construção de uma Escola Antirracista**, que tem como objetivo orientar gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos quanto às ferramentas necessárias para promover uma educação antirracista. São apresentados caminhos, dicas e possibilidades metodológicas destinados a envolver os sujeitos das escolas com estratégias de superação do racismo institucional e outras formas de discriminações, pretendendo contribuir com a redução das desigualdades raciais, enfrentando o racismo e fortalecendo a cultura de respeito.

Nessa cartilha, trago dados sobre a educação antirracista no Brasil, fazendo compreender o que é uma educação antirracista, conhecendo a legislação antirracista do Brasil, trazendo o papel do(a) gestor(a) e da coordenação pedagógica na construção de uma escola antirracista, ações para se formar Gestores e/ou Coordenadores Pedagógicos Escolares Antirracista, além de um passo a passo para combater o Racismo na Escola. A cartilha foi produzida a partir da minha experiência como coordenadora pedagógica na rede municipal de

ensino de Caetité, acompanhando alunos de comunidades quilombolas e vivenciando diversas situações de racismo dentro da escola.

Por acreditar que o principal papel da educação básica é preparar o aluno para viver em sociedade, tornando-os sujeitos éticos, tolerantes, solidários e respeitosos com o próximo, é fundamental que aprendam a enxergar o ambiente à sua volta e consigam problematizar a realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, compartilhamos a ideia de Freire (2002) a respeito do papel da educação como possibilidade de emancipar as classes oprimidas, além de destacarmos a importância da escola na formação do aluno.

Nesse sentido, o que trazemos aqui é um esforço de apresentar como se deu a construção de uma experiência pedagógica através dessa cartilha. Ela surge do desejo de propor uma reflexão mais aprofundada acerca das questões raciais, partindo do contexto nacional, mas também problematizando o cotidiano escolar, abordando as raízes históricas do racismo e demonstrando o quanto os problemas provenientes da desigualdade racial estão presentes no nosso dia a dia e afetam os indivíduos de inúmeras formas, principalmente no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, buscou-se reforçar a importância da conscientização e da ação coletiva, de gestores e coordenadores pedagógicos, na busca de soluções para construir e/ou melhorar as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

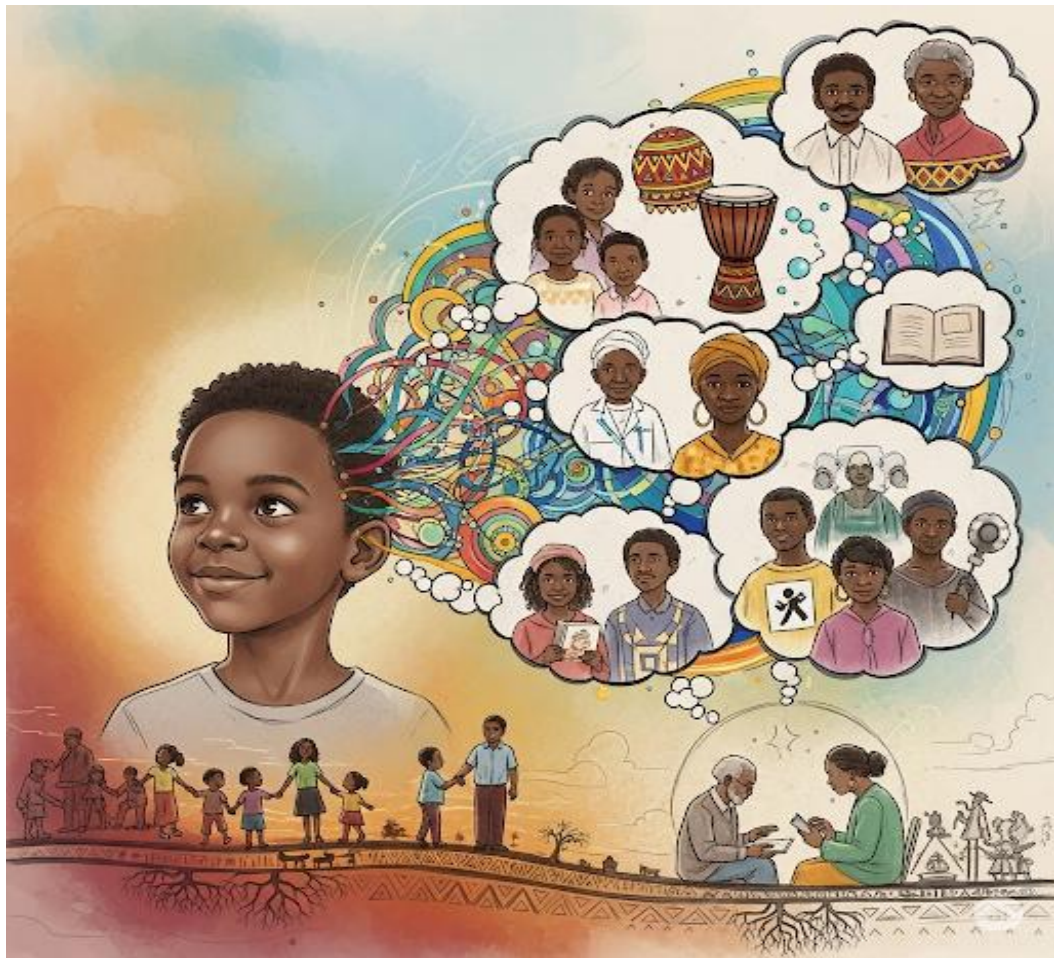
Nessa cartilha, é possível encontrar orientações práticas e uma metodologia para que o enfrentamento ao racismo seja uma prática coletiva e cotidiana. Partindo desse entendimento, destacamos que não temos a intenção de trazer receitas prontas para que tais ações aconteçam. Até porque elas não existem. Ao assumirmos essa postura, reconhecemos que profissionais da educação já realizam um trabalho embasado nos eixos transversais que fundamentam o currículo das escolas.

Considerando que a escola é um dos principais ambientes no qual os alunos vivenciam experiências coletivas – é um espaço de construção de sentidos e memórias, torna-se imprescindível que se construa um ambiente de respeito ao outro. Contudo, sabemos que a construção de práticas educativas pautadas em uma lógica de valorização da diversidade racial exige um novo olhar para as construções teórico-metodológicas que poderão ser no cotidiano escolar de forma gradual, colaborativa e democrática. Assim, firmados no compromisso de uma prática educativa voltada para uma educação antirracista, apresentamos esse recurso, com o objetivo de subsidiar o planejamento e a execução de projetos pedagógicos e ações educativas nas escolas.

A pesquisa foi dividida em três capítulos para melhor compreensão das temáticas aqui abordadas. No primeiro capítulo, encontramos discussões acerca dos conceitos fundamentais

de identidade, no intento de correlacionar as conceituações identitárias ao fazer educativo, no que concerne à percepção da cultura negra dentro do espaço escolar, refletindo sobre o racismo institucional no cotidiano escolar. O segundo capítulo traz algumas considerações sobre o currículo escolar, suas matrizes, a fim de entender como o aluno quilombola é pensado e tratado nesse novo cenário atual de mudanças e inserções de estudos acerca da cultura e identidade negra. O terceiro capítulo apresenta os dados de identificação da escola, o perfil dos alunos. A partir dessas análises, entendemos como a educação atual, diante de tanta legislação, tem lidado com o afro-brasileiro dentro de seu espaço escolar.

## 2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR



O presente capítulo tece discussões acerca dos conceitos fundamentais de identidade, no intento de correlacionar as conceituações identitárias ao fazer educativo, no que concerne à percepção da cultura negra dentro do espaço escolar. A princípio, será feita uma abordagem ampla e significativa da identidade enquanto processo de construção e formação do sujeito, e o processo de construção identitária da criança negra, a partir de práticas pedagógicas de inclusão e reafirmação de sua identidade.

## **2.1 Identidade: um panorama geral em construção**

Discutir identidade em um país múltiplo e facetado como o Brasil, é viver incessantemente em um cenário de confrontos e estudos. A complexidade da formação do país, resultado da interação entre diferentes povos e culturas, gera uma riqueza de perspectivas e tensões que impulsionam essa reflexão. Estudiosos já renomados, a exemplo de Hall (2006), mesmo buscando conceituar o termo, defendem a complexidade que envolve a sua significação diante das multiplicidades de construções identitárias já existentes hoje (gênero, etnia, raça, cultura, nacionalidade, etc.). Buscando uma unificação – embora seja o desejo de muitos – impossibilitaria os estudos uma vez que optaríamos pela descaracterização do ser em sua particularidade, ainda mais se essa discussão for proveniente de um espaço escolar/educacional.

Essa dissertação buscou compreender como os alunos negros percebem e vivenciam as relações de identidade no espaço escolar, entendendo que é na escola que o aluno começa a buscar suas primeiras referências para um reconhecimento de si dentro da sociedade, além de descrever os aspectos envolvidos na formação da identidade negra dos alunos no contexto escolar e identificando como são trabalhadas pelo(a) professor(a) as relações raciais no ambiente escolar, assim, buscou problematizar a influência da escola na formação da identidade negra.

A escola desempenha um papel crucial na formação do indivíduo, transmitindo valores, hábitos e crenças que influenciam a formação de sua identidade. Essa formação não se limita aos conteúdos escolares, mas também abrange a socialização e a interação com outros. A identidade não é apenas um atributo individual, mas também um conceito social, que é construído e reconstruído em diferentes contextos e relações sociais. A identidade negra, portanto, é construída em um contexto de desigualdades e discriminação, mas também de resistência e luta por direitos e reconhecimento.

A escola, demarcada como espaço para aprendizagem, é, por excelência, o lugar dinâmico para promover reflexões, apesar de seus vários momentos de conflitos. É nesse espaço que as identidades devem receber apoio e serem apresentadas sem restrições de superioridade.

Assim sendo, corroborando com Stuart Hall (2006), é que construímos um conceito de identidade pautado na multiplicidade e diversidade.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que (sic) os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 5).

Essa fluidez em que a sociedade tem vivido e confrontado suas significações tem alimentado ainda mais a multiplicidade de identidades. Mudamos rotineiramente conceitos ou, na maioria dos casos, apropriamo-nos de conceitos antigos tentando reacender as verdadeiras marcas da origem – como é o caso da negritude. A trajetória dos movimentos negros revelava essa reafirmação ao começarem deixar de lado as amarras que a sociedade branca elitizada impôs ao padrão identitário nacional, e, com os “cabelos baratinados”, trouxeram nova à identidade negra, tão oprimida nos últimos séculos.

No Brasil, essa busca por homogeneização acabou por diluir o conceito de mestiçagem que sempre adentrou o cenário histórico do país. Pensar em uma nação que se desprenda de suas várias facetas é, ao mesmo tempo, negar sua formação histórica principalmente no que se refere ao povo negro e sua cultura.

É por isso que não se pode mais pensar na individualidade ou simplicidade da construção identitária. Fala-se hoje na complexidade da diversidade das construções identitárias. A identidade deve ser construída na diferença, uma vez que a sua construção depende da existência de outras identidades. Ao não ser o que o outro é, tornamo-nos marcados por uma diferença que nos caracteriza. E, para os negros, isso é mais que uma afirmação do que sempre lutaram, já que sua ancestralidade reflete muito de sua história de ressignificações. É através da resistência que o povo negro luta contra a discriminação e segregação racial, buscando políticas que valorizem também a cultura e identidade negras.

Os diferentes contextos, as diferentes visões e experiências vivenciados em distintas ocasiões é que sustentam essa multiplicidade identitária. E essa complexidade que envolve a vida moderna que tende a alimentar ainda mais essa necessidade de diferenciação de identidades. Segundo Woodward, algumas questões alimentam o ego quanto à classificação e pertença a que se submete um indivíduo ao ser identificado.

[...] as representações, compreendidas como um processo cultural, estabelece identidade individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas as questões: Quem sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2009, p. 17).

Desse modo, defende-se que, ao assumirmos determinadas posições, estamos também construindo nossa identidade. E, dentro desses espaços com os quais nos identificamos, o ambiente escolar torna-se uma ferramenta importante para essa ideia de pertencimento. A relação entre o eu e a sociedade, socialmente construída, faz com que, alimentados por projetos e pensamentos díspares e/ou equivalentes, alimentem as tradições e justifiquem as construções identitárias. Assim sendo, diante de um novo conceito sociocultural, onde a interação de vivências e referências identitárias tem se tornado cada vez maior, é que a criança, no contato com a escola – enquanto espaço socializador -, tem seu constructo de aparência alimentado.

[...] as crianças, que são produto de experiências, estão cada vez mais cedo tendo contato com outros universos além da família – como a ida para instituições de Educação Infantil, o acesso à televisão, a presença de empregadas domésticas –, o que determina que as sejam cada vez mais precocemente socializadas em contextos múltiplos de universos variados. Assim, a família e a escola, que antes monopolizavam a formação da personalidade, aos poucos perdem seu status (Rosa, 2014, p. 41).

Pensando nisso e entendendo o processo de formação identitária como algo complexo para a sociedade atual, é que os estudos têm se voltado cada vez mais à formação identitária da criança. Ela, apesar de já trazer consigo uma carga identitária biológica, alimentada pela mãe, ao receber influências externas (sociais) terá que, por si só, construir referências de “quem sou?”. É essa construção que corrobora com o pensamento de que a identidade se sustenta das relações – individuais e coletivas – e do processo de socialização. E, diante desse cenário, onde a identidade sofre influências tecnológicas, sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas, nada mais evidente que a linguagem, dentro do espaço escolar, para fomentar discussões e promover aceitação do pertencimento negro.

É a partir de então que a criança, sujeito em formação, torna-se objeto fundamental aos estudos identitários. Saber que a identidade é um processo de construção de sentidos, que se baseia nas relações e experiências, evidencia ainda mais as chances de ela ser modelada. E, portanto, a criança passa a ser sujeitada ainda mais às influências de formação e construção. É por isso que surge a questão: a criança já chega à escola com uma identidade formada?

O racismo está ligado diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. É necessário mudar o sistema educacional. Além do olhar preconceituoso e da falta de professores negros nos ambientes de ensino, a falta de afeto para com as crianças em fase inicial, por exemplo, contribui para que ela se retraia e tenha vergonha de sua identidade.

O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (...) assim como a história do povo brasileiro foi outra, o

mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado (Gonzalez, 1982, p. 90).

O(a) professor(a) pode ajudar no processo de superação do preconceito durante a educação escolar. É preciso que, chegando na sala aula, esses profissionais não tenham em sua mente um pensamento estereotipado de até onde esse aluno negro pode ir, sem limitá-lo, e sim incentivá-lo a estudar, a avançar sempre mais. Assim, não haverá condições de essa pessoa não querer avançar, pois será evitado que um aluno negro se sinta sempre na obrigação de permanecer calado, amuado e invisível.

## **2.2 Racismo Institucional e a invisibilidade da população negra**

O racismo institucional é a discriminação baseada na raça, seja direta ou indireta, que ocorre em instituições públicas ou privadas. Essas instituições, por meio de suas normas e padrões de funcionamento, acabam favorecendo certos grupos raciais em detrimento de outros, resultando em desigualdades. Por exemplo, a predominância de pessoas brancas em cargos de alta remuneração e privilégios em uma organização pode ser um indicativo de racismo institucional, pois pode haver regras e padrões que dificultam o acesso de pessoas negras a esses postos. O racismo institucional é uma forma de discriminação que se manifesta através das estruturas, políticas e práticas de uma instituição, seja ela pública ou privada. Ele não é necessariamente resultado de intenções individuais, mas sim de um sistema que perpetua a desigualdade racial.

Ao usar o termo cor (negra), existe uma visão equivocada, no entanto ele carrega elementos afetivos que provocam o uso de outros termos em seu lugar, evitando-se lançar mão de expressões que são negativas ou pejorativas. Em nosso contexto, o mais comum é o apagamento ou o silenciamento em relação à cor o que evidencia o “racismo da ausência”, do silêncio.

Talvez devido a isso, é comum em nossa cultura utilizar “eufemismos” para nomear o negro, como “moreninho”, “moreno”, “escurinho”. O termo negro (ou cor negra) não é usado porque nos obriga a considerar uma posição ideológica que não queremos declarar. Segundo Gomes (2005, p. 39): “Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais”. Por isso, as pessoas preferem recorrer a outros termos para evitar seu uso. Provavelmente isso ocorra devido à incerteza quanto ao conceito que o termo traduz e talvez, o que acredito ser mais provável, devido a posicionamentos ideológicos relacionados às identidades construídas e naturalizadas para o negro.

Atualmente, o maior número de negros fora do continente africano está no Brasil, sendo o país das Américas que mais utilizou a mão de obra escrava africana e o que manteve a escravidão por mais tempo. Mesmo reconhecendo que os africanos tiveram grande importância na construção econômica e social do Brasil, após a Abolição da Escravatura, o negro continuou à margem da sociedade brasileira. Isso significa que o poder sociopolítico e econômico permaneceu centrado nas mãos das elites brancas por quase toda a história do Brasil.

No século XX no Brasil, o processo de construção ideológico como uma nação mestiça, sustentando-se no fato de que teria ocorrido uma fusão de raças e culturas, que foi denominada como democracia racial. Assim, o escritor Silvio de Almeida (2019), em sua obra **Racismo Estrutural**, diz que:

Se por “ideologia” entende-se uma visão falseada, ilusória e mesmo fantasiosa da realidade, o problema do racismo como ideologia se conecta com a concepção individualista do racismo. Desse modo, já que o racismo é tido como uma espécie de equívoco, por opor-se a ele bastaria apresentar a verdade do conhecimento filosófico ou científico, cujas conclusões apontariam a existência de raças e, por consequência, a falta de fundamento ou irracionalidade de todas as teorias e práticas discriminatórias (Almeida, 2019, p. 63).

Por isso, quando o racismo se torna uma ideologia, molda o inconsciente e o reflexo de uma sociedade com convicções historicamente preconceituosas que oprime e divide raças por cores, credos, gêneros e classes sociais. Com o advento da multiplicação dos meios de comunicação e do acesso fácil às notícias, o racismo é reforçado diariamente quando, uma negra aparece na televisão como empregada, mas nunca em posição de patroa ou quando um negro quase sempre é apontado como ladrão ou criminoso.

Atualmente, os desdobramentos e impactos desse sistema de dominação ainda se fazem presentes. No Brasil, a população negra continua marginalizada e criminalizada; o genocídio dos jovens negros é alarmante e a disparidade econômica entre pessoas brancas e não brancas é inegável. Segundo dados do IPEA<sup>1</sup> (2014, p. 12), na situação da população negra brasileira “ainda persistem os diferenciais que colocam os negros em desvantagem, comparativamente aos brancos, em todos os indicadores analisados”<sup>2</sup>.

Ao discutir essas questões, Cida Bento (2022) lembra que há um silêncio rotundo do lugar dos brancos nesse contexto, principais herdeiros e beneficiários da maneira violenta e cruel com a qual foi erguida a sociedade brasileira.

---

<sup>1</sup> IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Situação social da população negra por estado**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: 2014. 115 p.: il., gráfs. color.

<sup>2</sup> Além disso, também as pesquisas da UNESCO apontam para a problemática da questão racial no Brasil, tendo como enfoque o racismo e suas problemáticas que afetam a vida do povo negro.

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com as heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p. 23).

Em seu livro **Pacto da Branquitude**, é importante destacar também como a autora estabelecer um diálogo com o cenário político recente do Brasil e episódios de violência contra a população negra que marcaram o país para explicar a perversidade da aliança tecida por brancos para perpetuação da ordem vigente. O livro emerge como um chamado para se (re)pensar as relações entre brancos e negros no Brasil, reconhecendo que elas estão profundamente marcadas pela opressão racista. Para ela, o racismo se manifesta de forma complexa e estrutural na sociedade brasileira, afetando diversas áreas da vida e perpetuando desigualdades. Suas reflexões e pesquisas são fundamentais para a construção de um debate mais aprofundado sobre o racismo e para a formulação de políticas públicas mais eficazes.

No caso da escola, que deveria ser um espaço de igualdade e respeito, muitas vezes se torna um palco de violência e desigualdade, com consequências negativas para o desenvolvimento dos alunos. O racismo na escola precisa ser desenraizado, para isso, é necessário a capacitação do docente, com o intuito de implementar propostas metodológicas capazes de propiciar aos alunos a compreensão, entendimento e sensibilização de que independente das diferenças étnico-raciais, o “ser” faz parte de apenas uma “raça” humana, logo, os indivíduos devem ter os mesmos direitos. Segundo Munanga (2005, p. 189):

A educação escolar deve ajudar professores e alunos compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individuais, buscando soluções e fazendo vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania.

Cabe à escola, enquanto instituição plural, que abrange muitos indivíduos, com suas diferenças e peculiaridades, intervir de forma preventiva e eficaz quanto a essas questões, desde os primeiros anos que o aluno começa a frequentar a escola, conhecendo, convivendo, compreendendo e, assim, galgando respeitar todos os cidadãos, entendendo a singularidade de cada ser humano. O Brasil é uma país multicultural; mesmo assim, os negros ainda são atingidos pela discriminação racial e impedidos de cultivar e praticar suas crenças e seus costumes diante da nossa sociedade. Portanto, há plena concordância com a afirmação de Silvio Almeida (2018, pp. 15-18):

O racismo é sempre estrutural, ou seja, (...) ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que procuramos demonstrar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece

o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

Considerar a discriminação racial como estruturante de posições objetivas e disposições subjetivas de desigualdade entre indivíduos e de grupos nas relações sociais na configuração matricial da sociedade brasileira significa assumir que estamos diante de um paradigma de construção societária.

O Racismo Institucional pode ser definido como um conjunto de práticas discriminatórias enraizados com comportamentos e rotinas de trabalho, resultando de preconceitos raciais, estereótipos e ignorância. Ele está presente em nosso dia a dia, por exemplo nas universidades com baixa representatividade de alunos negros nos cursos mais concorridos, nas empresas são poucas as pessoas negras que assumem cargos de liderança, em expressões racistas ou ofensivas na escola, no ambiente de trabalho e em tantos outros locais e situações. Colocando os grupos raciais e étnicos em desvantagem no acesso a benefícios oferecidos por instituições e organizações, tanto públicas quanto privadas. Segunda Jurema Werneck (2016, p. 535),

Racismo institucional é um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação desse último.

O racismo é um problema estrutural na sociedade brasileira, enraizado na história da escravidão e perpetuado por meio de desigualdades sociais e discursos que desqualificam a população negra. Essa discriminação não se limita a atos individuais, mas se manifesta em diversas dimensões, afetando a vida social, econômica e política dos indivíduos. Muitas vezes o racismo institucional é alimentado por discursos científicos e ideológicos que buscam justificar a inferioridade do negro, desqualificando-o tanto simbolicamente quanto materialmente. Essa visão equivocada, que insiste na existência de "raças" com diferentes capacidades, é utilizada para legitimar a discriminação e a exclusão social.

É importante ressaltar que o racismo não é um problema apenas interpessoal, mas estrutural, afetando as relações sociais e as instituições. Combater o racismo requer ações que vão além de iniciativas individuais, envolvendo transformações sociais, políticas e econômicas. É necessário reconhecer a dimensão histórica e social do racismo, suas manifestações atuais e suas consequências para a população negra. O racismo institucional muitas vezes impede que pessoas de certos grupos tenham acesso igualitário a serviços públicos essenciais, como saúde, educação, moradia e emprego, perpetuando um ciclo de desigualdades, na experiência cotidiana das pessoas, afetando suas vidas de maneira profunda e muitas vezes invisível.

O racismo institucional na escola é um problema complexo e desencadeia atitudes de insuficiência ou inadequação, dentro da escola. São mecanismos incorporados nas práticas diárias que alimentam a exclusão, a subordinação, resultando em desigualdade no que diz respeito à distribuição e serviços e benefícios, e exige ações conjuntas e contínuas para ser superado. A escola precisa ser um espaço de inclusão, respeito e combate à discriminação, onde todos os alunos, independentemente da cor da pele, possam desenvolver seu potencial e construir um futuro melhor.

E foi durante meu trabalho como coordenadora pedagógica, na Escola Municipal Manoel Soares da Cruz, que fica situada na Comunidade de Tanquinho de Aroeiras, que percebi a escola como um divisor de água, de um lado estava os alunos de Tanquinho de Aroeiras, uma comunidade totalmente estrutura financeiramente, onde todos da comunidade eram brancos, a escola ficava a menos de uma quadra de distância, do outro lado, estavam os alunos das Comunidades Quilombolas de Cristina e Olho D'Água, que antes estudavam na Escola Municipal Doutor Oscar Teixeira, e depois vieram estudar na escola da Comunidade de Tanquinho de Aroeiras, para a escola não fechar, vindo de duas comunidades sem estrutura financeira e com muitas necessidades. Onde os pais passavam bom tempo trabalhando no corte cana, longe de casa.

Nesse momento, há um grande choque de culturas e vivências. E inicia a naturalização do racismo dentro da escola, a visão negativa das comunidades quilombolas, a origem das fragilidades apresentadas na escola. Era notável que direção, professores e demais funcionários não tinham ainda compreendido que a educação tem como uma de suas funções sociais contribuir para transformação da sociedade, pois nem a escola e nem as comunidades tinha percebido que são pares que se complementam. E a educação que a escola desenvolvia não ajudava os alunos na construção de uma identidade afirmativa de si, nem de um posicionamento crítico sobre os problemas que a afligem.

O racismo institucional está internalizado, sobrevive no âmago das práticas institucionais, das práticas profissionais e é difícil de ser identificado. Todavia, apenas com sua identificação se torna possível um debate mais efetivo e centrado em políticas de combate a esse tipo de racismo dentro de uma escola. Conforme Moore (2007 *apud* Munanga, 2008), existe uma “falta de sensibilidade” alicerçando uma falsa harmonia é um fator importante que perpetua o racismo no interior da escola. Assim, o racismo institucional se evidencia no momento em que as expectativas relacionadas ao desempenho dos alunos negro foram comparadas aos alunos brancos.

Percebemos que os alunos das comunidades de Cristina e Olho D'Água foram reduzidos dentro do sistema educacional ao patamar da inferioridade e de pouca inteligência, ou seja, visto como pessoas improdutivas e sempre problemáticas. Sem falar o quanto são evidenciadas expectativas de comportamento, ou melhor de “mal comportamento”, pois se tornou comum, quando se tratava do aluno negro, que se espere determinados padrões de disciplina e de desenvolvimento, ou a falta destes. Então, mesmo sem a intenção, a escola se tornou promotora da desigualdade racial de maneira indireta e naturalizada.

A superação do racismo institucional no ambiente escolar é um desafio complexo que exige ações estruturadas e conscientes. A formação continuada de todos os profissionais da educação é essencial para que eles possam reconhecer e lidar com o racismo de forma eficaz. Além disso, a implementação de um planejamento coletivo e estratégico, com ações concretas de enfrentamento ao racismo, é fundamental para promover mudanças significativas dentro da escola. É importante garantir que as instituições educacionais contem com a participação de pessoas negras e de outras minorias em espaços de tomada de decisão, como conselhos e colegiados.

Por outro lado, a escola, demarcada como espaço para aprendizagem, é, por excelência, o lugar dinâmico para promover reflexões, apesar de seus vários momentos de conflitos. Por isso, se faz necessário mostrar que o nosso país tem a formação multirracial, formado por misturas de raças crenças e costumes e independente disso, devemos respeitar a cultura que cada pessoa traz. A escola, e principalmente os(as) professores(as), muitas vezes não sabem como lidar com a questão racial na sala de aula, pois na formação os mesmos não tiveram uma preparação para lidar e enfrentar algumas situações preconceituosas que ocorrem no ambiente escolar tanto de forma direta e indireta, sendo até algumas vezes o próprio professor que comete falas racistas durante a aula. E o(a) professor(a) tem um papel fundamental para a diversidade, fazendo aprender a amar e conviver com o diferente. A escola tem um papel muito importante na construção da identidade do(a) alunos, pois a educação nas escolas deveria ajudar os alunos e professores a entenderem que há muitas diferenças entre as pessoas, povos e nações.

[...] as representações, compreendidas como um processo cultural, estabelece identidade individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas as questões: Quem sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2009, p. 17).

Desse modo, defende-se que, ao assumirmos determinadas posições, estamos também construindo nossa identidade. E, dentro desses espaços com os quais nos identificamos, o ambiente escolar torna-se uma ferramenta importante para essa ideia de pertencimento. A

relação entre o eu e a sociedade, socialmente construída, faz com que, alimentados por projetos e pensamentos díspares e/ou equivalentes, alimentem as tradições e justifiquem as construções identitárias. Assim sendo, diante de um novo conceito sociocultural, onde a interação de vivências e referências identitárias tem se tornado cada vez maior, é que o aluno, no contato com a escola – enquanto espaço socializador – tem seu constructo de aparência alimentado.

[...] as crianças, que são produto de experiências, estão cada vez mais cedo tendo contato com outros universos além da família – como a ida para instituições de Educação Infantil, o acesso à televisão, a presença de empregadas domésticas –, o que determina que as sejam cada vez mais precocemente socializadas em contextos múltiplos de universos variados. Assim, a família e a escola, que antes monopolizavam a formação da personalidade, aos poucos perdem seu status (Rosa, 2014, p. 41).

Pensando nisso e entendendo o racismo institucional como algo complexo para a sociedade atual, é que os estudos têm se voltado cada vez mais à formação identitária. É essa construção que corrobora com o pensamento de que a identidade se sustenta das relações – individuais e coletivas – e do processo de socialização. E, diante desse cenário, onde a identidade sofre influências tecnológicas, sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas, nada mais evidente que a linguagem, dentro do espaço escolar, para fomentar discussões e promover aceitação do pertencimento negro.

### **2.3 O racismo no cotidiano escolar**

O cenário escolar aparece para o aluno como algo novo e inovador. Ao conquistar esse universo, ele adentra em um novo espaço de formação (formal) que será também dividido por outras vivências e experiências trazidas de outras crianças. É nesse momento que vários conceitos se confrontam. O ser menino ou menina, negra ou branca, de grupo A ou grupo B vão sendo construídos aos poucos dentro das relações possíveis de interações sociais com as diversidades. Conhecer novas pessoas (crianças ou adultos) que não pertencem ao seu grupo familiar “deixa um nó” na cabeça do aluno, ao ponto de modificar sua própria identidade.

Os primeiros cuidados tidos com os alunos na fase escolar trazem uma grande carga de definição de sua identidade. A criança, então, se vê atrelada a tantos linguajares e comportamentos diferenciados que são tomadas por incompletude daquilo que se afirmaram dentro de casa. Nesse momento, o ato de educar deve passar por ações estritamente positivas, uma vez que, nessa relação, elas se sentirão bem vistas e aceitas do jeito que são; com todas as cargas identitárias que trazem.

Se a escola, espaço propício para a discussão e fomentação do ideal de diversidade, não tratar o ensino dos alunos com igualdade, retirando palavras pejorativas e comportamentos seletivos, contribuirá ainda mais para a complexidade que envolve o processo de formação

identitário. As marcas impressas nos alunos a partir desse tratamento diferenciado, fará dele um sujeito incompleto e/ou descrente de suas próprias origens.

É a partir desse pensamento que entende-se na escola – a partir das relações visíveis e invisíveis (aquelas que não são percebidas pelo humano, mas sentidas) – a identidade como processo constante de formação e construção. A escola tem como função oportunizar ao aluno a expansão de suas experiências, proporcionando ao aluno aprofundar o seu processo de aquisição de conhecimentos, não esquecendo do respeito às questões culturais que cada um traz, a partir da qual se constrói a identidade dos alunos, tendo a atenção necessária no resgate de suas origens e história, respeitando os direitos humanos, e promovendo a convivência com o diferente.

Como a construção da identidade é um processo contínuo e dinâmico de autoconhecimento em relação aos aspectos pessoais, sociais, culturais e profissionais, isso vai se refletir na constituição de valores e papéis que permitem ao indivíduo agir socialmente e, dessa forma, contribuir para a formação da identidade do aluno, através de um processo em que ele possa visualizar suas reais potencialidades e limitações, ameaças e oportunidades.

Por serem marcas históricas e culturais trazidas pelos negros em sua confluência identitária, as crianças também se veem diferentes dos demais. Assumir-se enquanto cabelo afro e cor de pele negra dá ao sujeito negro a condição de pertencente a sua comunidade de origem.

A construção da identidade é um processo dinâmico e contínuo, construído ao longo da vida através da interação com o ambiente social e cultural. Desde o nosso nascimento somos expostos a uma variedade de influências que moldam nossa percepção e do mundo ao nosso redor. A formação da nossa identidade ocorre principalmente em contextos familiar, escola, trabalho, comunidade e mídias sociais, que desempenham um papel crucial na formação da identidade. Através dessas interações, as pessoas internalizam valores, crenças, normas e padrões de comportamento que influenciam seus sentimentos, ações e pensamentos.

Os estudos de Cavalleiro (2000) e Fazzi (2006) revelam que o ambiente escolar pode ser um local de grande sofrimento para crianças negras, devido à exposição a atitudes preconceituosas e discriminatórias. Essas atitudes podem se manifestar de diversas formas, desde apelidos pejorativos até a exclusão de atividades e a desvalorização do potencial dessas crianças. Já Fazzi (2006) destaca que o preconceito racial na escola não é apenas uma questão de atitudes individuais, mas também um fenômeno que pode ser reforçado por estruturas institucionais, como a falta de representatividade negra na escola, a ausência de discussões sobre relações raciais e até mesmo a postura de alguns professores.

Por isso, é de fundamental importância que a escola e seus profissionais estejam atentos a essa realidade e atuem de forma ativa na promoção da igualdade racial, combatendo o preconceito e valorizando a diversidade.

[...] a socialização entre pares constitui um espaço e tempo privilegiados em que crenças e noções raciais já aprendidas são experimentadas e testadas pelas crianças. E, nessas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. Observou-se, então, uma espécie de jogo da classificação e autoclassificação raciais, no qual se estabelece um processo de negociação, manipulação e disputa para não ser identificado como um exemplar da categoria preto/negro. Esse jogo se intensifica devido ao reconhecimento da existência de um sistema categorial múltiplo no Brasil. O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos (Fazzi, 2006, p. 218).

Por isso, a escola deve ser um espaço de inclusão e respeito, combatendo as desigualdades e promovendo a valorização de todas as identidades, ampliando os conhecimentos e buscando soluções para os problemas identificados e promovendo uma educação mais justa e equitativa.

Durante o meu trabalho como coordenadora pedagógica, foi possível detectar a baixa autoestima dos alunos, através de comportamentos observáveis, como evitar atividades em grupo, desistir facilmente de tarefas e apresentar dificuldades em aceitar elogios ou reconhecimentos. Atitudes que estavam afetando o desempenho escolar, dificultando a concentração, a aprendizagem e a participação em sala de aula. Além disso, levando a acontecer problemas de relacionamento com colegas e professores, afetando o bem-estar geral do aluno na escola.

O preconceito, a baixa autoestima e a intolerância religiosa foram fatores que influenciaram para a criação de oficinas que trabalhasse a diversidade étnico-racial, pois, a construção da identidade é um processo contínuo e dinâmico de autoconhecimento em relação aos aspectos pessoais, sociais, culturais e profissionais.

Durante a construção do meu trabalho da Pós-Graduação em Educação Étnico-Racial, elaborei e apliquei para esses alunos uma oficina intitulada “Cultura afro-brasileira: trabalhando a diversidade étnica racial em sala de aula”. Conhecendo os alunos (Grupo Escolar Manoel Soares da Cruz e que moram nas Comunidades Quilombolas de Cristina e Olho D’Água), percebi que o preconceito, a baixa autoestima e a intolerância religiosa eram fatores que prejudicavam a formação da identidade deles.

A oficina “Cultura afro-brasileira: trabalhando a diversidade étnica racial em sala de aula” buscou construir e fortalecer a questão da identidade dos alunos da Escola Manoel Soares da Cruz, promovendo a desconstrução de crenças, preconceitos e discriminações associados

às culturas afro-brasileiras, além de contribuir para a valorização da diversidade, e que se reconheça sua identidade étnico-racial. Foi uma oficina interdisciplinar, com a participação dos alunos, professores e toda equipe escolar.

**Figura 01** - Fotos<sup>3</sup> da oficina “Cultura afro-brasileira: trabalhando a diversidade étnica racial em sala de aula”



Fonte: Acervo pessoal (2016).

A oficina buscou ajudar os alunos a entender melhor quem são, quais seus valores, crenças e sentimentos, para que possam se conhecer melhor e tomar decisões mais conscientes e assertivas. Fortalecendo o autoconhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança, ou seja, a crença em suas próprias capacidades e a capacidade de enfrentar desafios com mais segurança; estimulando a autovalorização, reconhecendo e apreciando suas qualidades e talentos e o senso de respeito por si mesmo; estimulando a busca por mudanças e superação de dificuldades, utilizando a autoestima como um motor para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Na constituição de valores e papéis que permitem ao indivíduo agir socialmente, e dessa forma contribuir para a formação da identidade do aluno, através de um processo em que ele

<sup>3</sup> Fotos autorizadas pelo conselho de ética na pesquisa anterior, com autorização de uso da imagem assinada pelos responsáveis das crianças.

possa visualizar suas reais potencialidades e limitações, ameaças e oportunidades. Muitas vezes o maior aspecto físico que é evidenciado como fator de preconceito é o cabelo taxado muitas vezes por alguns colegas como “cabelo ruim”. E no dia a dia, podemos perceber como a oficina contribuiu no processo de enfrentamento e combate ao preconceito e à discriminação racial que ainda acontece no ambiente escolar.

Essa oficina foi pensada para que os alunos aprofundassem a percepção de si mesmos, percebendo as motivações que interferem nos pensamentos, sentimentos e emoções, buscando a valorização de si e o encontro consigo mesmo. Seu objetivo foi alcançado, pois conseguiu resgatar nos alunos a valorização de sua autoestima, despertando nos participantes a aproximação com suas emoções e o reconhecimento de cada uma, valorizando sua beleza negra e um maior aprendizado na compreensão da contribuição da diversidade étnico-racial.

No final da oficina, fizemos um momento de conversa com os(as) professores(a), onde eles destacaram a importância da construção de espaços para a reflexão, valorizando traços de identidade da cultura e da história afro-brasileira para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A oficina “Cultura afro-brasileira: trabalhando a diversidade étnica racial em sala de aula” motivou não somente os alunos, mas também os professores e todos os servidores escolar. Promovendo um desfile, como encerramento da oficina, com muita beleza e simpatia.

**Figura 02** - Fotos da oficina “Cultura afro-brasileira: trabalhando a diversidade étnica racial em sala de aula”



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Foi nítido o avanço da comunidade escolar após a oficina, pois ao suscitar a reflexão sobre o racismo difundiu-se os sentimentos de orgulho e pertencimento étnico-racial, desafiando a se posicionar sobre a questão e questionar padrões e paradigmas que norteiam o conhecimento de maneira etnocêntrica, por meio da oralidade, da escrita, da arte e de várias outras linguagens.

Não poderia deixar aqui de relatar o caso da aluna A. C. G., de apenas 10 anos. Há 4 anos atrás, ela perdeu sua mãe, desde então o pai tem outra família, e o único apoio que ela tem é da avó. Ela tem muita dificuldade em se comunicar depois desse episódio. Os professores conversam com ela, e a única resposta dela é balançando a cabeça, se sim ou se não. Depois da participação na oficina, nesse mesmo dia já sentimos a diferença nela, e ouvimos a primeira palavra falada por ela, a partir desse dia, A. C. G. se tornou outra pessoa, e aos poucos está se comunicando em sala de aula.

Com o final da oficina, ficou muito nítida a importância do fortalecimento cotidiano da autoestima de nossas crianças negras. É de suma importância sempre afirmar: “você é linda(o)”, “o seu cabelo é belo”, “como você é inteligente” e outras expressões fortalecedoras. De uma forma geral, as crianças sabem identificar as brincadeiras de mau gosto e as repelem. Elas as identificam e classificam como errado. Finalizamos com uma grande roda, repleta de boas energias, sentimentos e novos aprendizados, descarregando energias acumuladas e aplaudindo a todos e todas.

Essas duas características – vistas e observadas de longe por qualquer um – trazem consigo a marca de pertencimento étnico-racial que, para a criança, caracteriza-a como negra e, principalmente, imbuída da história e da cultura de seus pais.

Percebe-se que a construção da autoestima está também correlacionada ao valor que as outras pessoas também lhes dão. A influência exterior tende a contribuir diretamente para a construção de sua autoestima. Quando os alunos são levados a negar sua identidade em favor da identidade de outrem, concomitantemente são condicionadas a uma baixa autoestima. Nesse caso, tendem a rejeitar seus traços e sua origem a fim de conquistar/adquirir características alheias. Para as crianças negra, observa-se que, muitas vezes, assumem até mesmo o protótipo de beleza branca.

Essa concepção de autoestima vê o ser humano como sujeito de seus próprios sentimento e pensamento, a partir das influências que sofrem direta ou indiretamente dos outros. Refere-se, sobretudo, à parte afetiva das relações. Se a elas forem apresentadas afetivamente a sua origem e identidade, sem marcas de preconceitos ou discriminações, elas construirão um conceito positivo de si mesma, aumentando, conseqüentemente, sua autoestima.

Ao observar as reações emotivas, ele encontra indicadores para analisar as estratégias usadas em sala de aula. Se o professor consegue entender o que ocorre quando o aluno está cansado ou desmotivado, por exemplo, é capaz de usar a informação a favor do conhecimento, controlando a situação. Não é possível falar em afetividade sem falar em emoção, porém os dois termos não são sinônimos.

Como resultado dessa conjunção de fatores que expõem o racismo institucional perpetrado nas escolas brasileiras, observamos a trajetória escolar acidentada ou interrompida de boa parte da população negra pelo nosso sistema educacional. Traumas e outros danos psicológicos, renitência e evasão contribuem para a manutenção dessa população mais afastada das possibilidades de inserção positiva dentro da sociedade.

E é claro que não podemos ignorar que a escola pública também pode ser palco de resistência e luta por avanços. Importantes conquistas educacionais alcançadas nas últimas décadas não teriam ocorrido sem a participação ativa de profissionais da educação pública engajados tanto no debate quanto na mobilização pelo desenvolvimento de tais políticas públicas. Igualmente, é impossível desconsiderar experiências positivas desenvolvidas por escolas públicas em diferentes regiões do país, capazes de enfrentar e superar seus problemas e limitações e oferecer aos educandos uma experiência escolar positiva e transformadora. Tal reconhecimento, no entanto, não pode nos impedir de observar com nitidez e rigor o quadro geral vivenciado na grande maioria das escolas públicas brasileiras, especialmente pelos mais pobres e pela população negra, quadro geral esse que é composto por milhares de experiências locais que produzem efeitos como os que serão apontados nesse trabalho.

É na escola que desenvolvem referências históricas, culturais e sociais sobre os negros, uma vez que, estando nesse ambiente de discussão e alimentando suas raízes, possam construir uma boa imagem do povo negro associada a valores positivos e, concomitantemente, da identidade negra. Essa valorização da identidade negra não deve ser vista como algo novo para a sociedade escolar. É algo que já vem sendo discutido também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), uma vez que assegura aos negros o reconhecimento e a valorização de sua cultura. Para a escola, esse é o traço mais importante e construtor para um aluno em formação.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio dos brinquedos, imagens e narrativas promovem a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas na Educação infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas (Brasil, 2009, p. 6).

Essas diferenças precisam ser percebidas e, sobretudo, trabalhadas em sala de aula, a fim de que cada um possa se identificar e deixar identificar-se nesse processo tão complexo que é a construção de sua própria identidade. A socialização, primeiro espaço subjetivo de formação do aluno, assume nesse momento um papel importante para a constituição identitária do aluno negro – negro aqui por ser objeto desse estudo, mas poderia se referenciar a qualquer aluno em formação. No encontro primeiro com a família, já provem as primeiras esferas de socialização,

que permitem à criança construir a percepção de quem é e de onde veio. A escola, nesse segundo encontro, tem, por excelência, que corroborar com essa ideia desenvolvida no âmbito familiar. Desenvolver, a partir da socialização, das relações e interações sociais, a reafirmação da identidade das crianças negras é a tarefa mais simples que a escola pode realizar, no que tange à preocupação com a diminuição do preconceito e a discriminação das etnias negras.

Se a escola, diante de todo conhecimento e conscientização, se omitir à propagação dessa cultura a fim de cultivar também em seus alunos o desejo de identificar-se enquanto negritude, estará, a todo custo, indo contra a filosofia educativa a que se propõe. A pluralidade da sociedade brasileira é tão grande – e histórica – que não há como a escola negar essa construção.

[...]a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afrodescendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sobre tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor (Ferreira, 2000, p. 41).

Não se fala aqui apenas de momentos específicos para discussão negra – saraus, seminários, eventos festivos, semanas pedagógicas, entre outros – onde essa negritude é lembrada apenas por um período e, logo depois, alimentada pelo preconceito discriminador. Fala-se de uma construção escolar que perpassa todos os espaços escolares, desde a portaria aos conteúdos ministrados em sala de aula, a fim de tornar comum aquilo que para tantos é diferente, estranho.

Reconhecer e ser reconhecido são grandes ferramentas para a construção da identidade. É por isso que se faz necessário o processo educativo a fim de que a criança não se perca nessa construção, resgate sua autoestima, sua autonomia, e assume sua identidade sem vergonha de suas origens. E o professor, dentro desse espaço, precisa estar atento para contemplar a todos os alunos – negros ou brancos – em suas atividades educativas e, na mesma proporção, introduzir o negro em suas teorias didáticas, como afirma Cavalleiro (2005, pp. 11-12):

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais, contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos afrodescendentes quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos realmente livres. (...) Livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professor ou cidadãos comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial, se desejamos realmente ser considerados educadores e sujeitos de nossa própria história.

Ela ainda continuar a afirmar que o racismo na escola não se restringe às relações interpessoais., pois existem mecanismos que podem beneficiar tais práticas:

Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. (Cavalleiro, 2005, p. 13).

No entanto, levar essa discussão e esclarecimentos para o ambiente da sala de aula, que é papel da escola, é uma tarefa muito difícil, uma vez que o profissional da educação em sua grande maioria não tem formação necessária para tal responsabilidade como afirma Munanga (2005, p. 15):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional.

Por isso, há a tamanha necessidade de uma formação para os professores independente da área em que atua, pois vive num ambiente constante de preconceito e discriminações. O desafio é desconstruir essa visão eurocêntrica a nos imposta há séculos, que temos sobre os afrodescendentes, valorizar sua cultura religião e especificamente que as crianças se reconheçam como negras e aceitem como tal, elas são lindas e precisam saber disso.

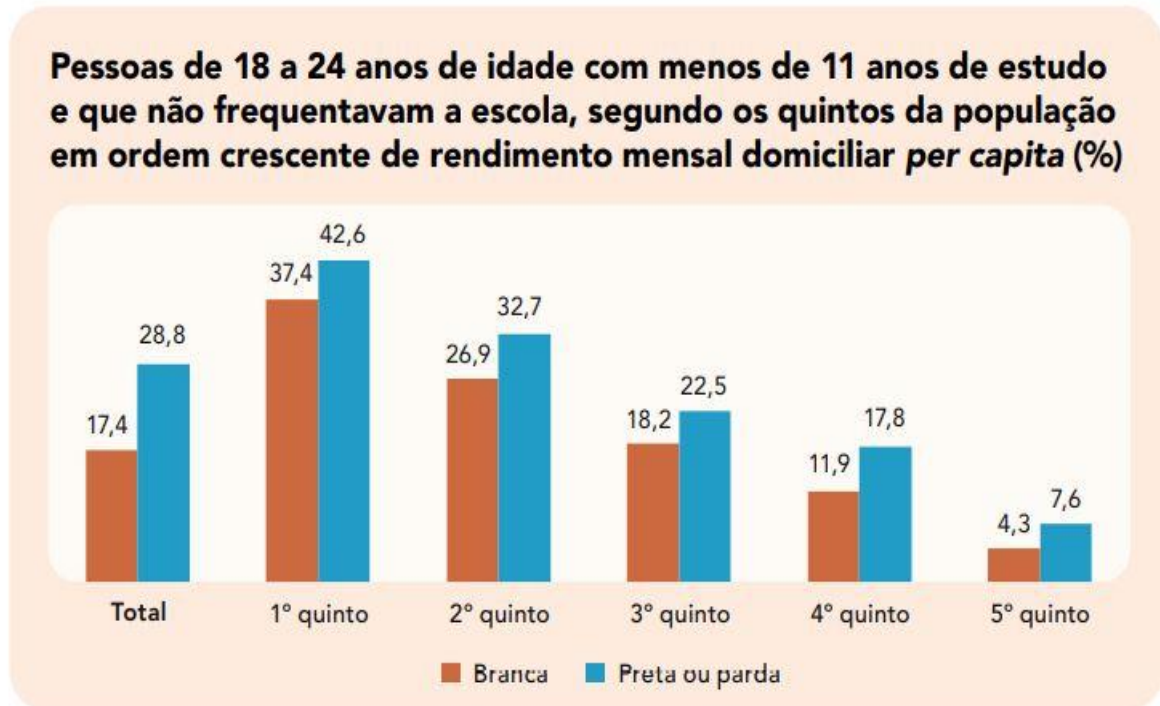
Muitos professores não têm acesso a formação específica sobre relações étnico-raciais, o que pode prejudicar a sua capacidade de lidar com situações de discriminação na escola. Essa falta de preparação pode levar a erros na intervenção em casos de racismo e à perpetuação de preconceitos.

Ao analisarmos os indicadores de escolaridade do Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018 em relação à raça, evidenciamos uma grande desigualdade sofrida pela população negra ou parda. Começamos aa perceber uma defasagem já na Educação Infantil, em que 53% das crianças pretas ou pardas de 0 a 5 anos de idade frequentavam a creche ou escola em 2018, contra 55,8% das crianças brancas.

Quanto a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais é de 9,1%, enquanto o mesmo indicador é de 3,9% na população branca. Entre a população negra ou parda, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio completo é de 40,3%. Já entre os brancos, o índice é de 55,8%. A proporção da população preta ou parda entre 18 e 24 anos com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola em 2018 era de 28,8%, frente 17,4% de brancos na mesma situação.

Essa profunda desigualdade escolar tem reflexos graves, como na renda e na expectativa de vida dessas populações.

**Gráfico 03** - Pessoas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola, segundo os quintos da população em ordem crescente de rendimento mensal domiciliar per capita (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018).

De acordo com os dados trazidos pelo Relatório Reprovação, Distorção Idade-érie e abandono escolar, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>4</sup>, metade dos mais de 910 mil estudantes que deixaram as escolas municipais e estaduais de todo o país em 2018 eram pretos e pardos (453 mil). Além disso, as populações preta, parda e indígena têm entre 9% e 13% de estudantes reprovados, enquanto entre brancos esse percentual é de 6,5%.

São dados alarmantes, mas que confirmam minha pesquisa e toda a minha angústia durante o meu trabalho de coordenação pedagógica, pois desde a Educação Infantil até o 9º Ano do Ensino Fundamental, esses alunos vêm sofrendo com o racismo institucional, e ninguém faz nada para mudar essa realidade.

<sup>4</sup> Disponível em: [https://trajetoriaescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Relatorio\\_Trajektorias-Sucesso-Escolar.pdf](https://trajetoriaescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Relatorio_Trajektorias-Sucesso-Escolar.pdf). Acesso em: 28 out. 2025.

### 3 O CURRÍCULO ESCOLAR E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO



O currículo escolar deve ser compreendido como “uma trajetória, relação de poder, documento de identidade” (Silva, 2002, p. 150), tornando-se um elemento fundamental de análise para compreender a organização escolar, o trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento no contexto da educação escolar. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Pensar o currículo escolar em um contexto no qual estamos inseridos tem sido uma das tarefas mais difíceis para os estudiosos, principalmente, no que tange ao relacionamento desse fazer escolar com as diversidades étnico-culturais que circundam o nosso país, quiçá nosso mundo. Para Antônio Flávio B. Moreira (2006), o currículo faz parte de uma seleção cultural que está relacionada a um universo amplo de possibilidades. Há nesse fazer currículo vários saberes que devem ser enfatizados, mas também outras construções socioeconômicas e políticas que não podem ser omitidas.

A partir desse pressuposto, quando vemos um currículo escolar que não trabalha as diferenças étnico-raciais, excluindo a população negra e outras etnias de toda e qualquer afirmação e divulgação de sua identidade, entendemos que a cultura da diversidade ainda não está sendo posta como mais importante no cenário escolar.

Contudo, entendemos que o papel da escola consiste em permitir que o sujeito amplie e produza conhecimentos e nesse prisma desenvolva a mentalidade para compreender a diversidade humana a partir de subsídios oferecidos por meio das ações de currículo, ou seja, que os conteúdos não fiquem “presos” somente como prescrições do currículo formal, mas que possam ir além, com a concretização da prática.

Com isso, o currículo vai ser caracterizado pelas somas de todos os saberes não palpáveis transmitidos de geração em geração. E a escola deve identificar e reconhecer a importância desse currículo, transformando-o em elemento construtor da autoestima de quem o detém. Essa é uma tarefa difícil de ser realizada, pois muitos professores e equipes pedagógicas trazem em seus históricos acadêmicos pouca familiaridade para trabalhar com a pluralidade cultural e étnica presente no país.

No caso da educação voltada para alunos de comunidades quilombolas, encontra-se em um novo momento e está inserida de novos direcionamentos, garantidos por percursos específicos e orientações sobre como deve ser conduzida. Essa proposta exige rupturas no modo de ensinar e aprender na escola, porém possibilita aos professores uma releitura dessa relação, contando com um direcionamento curricular que deve ser seguido.

A implementação de políticas públicas para educação escolar quilombola é fundamental para garantir o acesso à qualidade e a inclusão dessas comunidades na educação formal.

Algumas dessas políticas podem ser implementadas, como o reconhecimento da especificidade das comunidades quilombolas, sendo necessário que as políticas públicas reconheçam a diversidade cultural e linguística das comunidades quilombolas, assim como suas particularidades e necessidades educacionais específicas.

Os professores devem ser capacitados para atender às demandas das comunidades quilombolas, por meio de cursos de formação continuada e programas específicos de formação. O currículo deve ser pensado de forma intercultural, contemplando as tradições, conhecimentos e práticas das comunidades quilombolas, além de incentivar a produção de materiais didáticos específicos. A ausência das histórias da população negra no Brasil, principalmente a dos quilombolas, nos currículos, tem gerado impactos econômicos, sociais, psicológicos, culturais e políticos para essa população, além de reproduzir as desigualdades existentes (Souza, 2015).

Além disso, é necessário garantir a infraestrutura adequada para a oferta de educação quilombola, como escolas, transporte escolar e equipamentos pedagógicos. As políticas públicas também devem garantir o acesso das comunidades quilombolas à educação superior, por meio de programas de inclusão e cotas nas universidades. As políticas públicas devem ser construídas com a participação ativa das comunidades quilombolas, por meio do diálogo e da escuta de suas demandas e necessidades educacionais. A implementação de políticas públicas para a educação escolar quilombola é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade cultural e étnica de nosso país.

Para Lopes (2008), está mais do que na hora de repensarmos as práticas curriculares a fim de inserir, definitivamente, a história, a cultura e a identidade do povo negro dentro da sala de aula. Não há como pensar mais a educação que exclua e discrimine o negro em nossa sociedade e na história do povo brasileiro. Não há mais como omitir a importância desses sujeitos para a formação e constituição do povo brasileiro; fruto de uma miscigenação e resultado de um multiculturalismo atual. Como diz Lopes (2008, p. 183):

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir. [...] Forçoso é reconhecer, porém, que muitos professores não sabem como proceder. É preciso ajudá-los, pondo ao seu alcance pistas pedagógicas que coloquem professores e alunos frente a frente com os novos desafios de aprendizagem.

A Lei 10.639/2003, completou 20 anos em 2023, ela veio para estabelecer obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana em todas as escolas, tanto pública e particular. Mesmo após duas décadas, sua efetiva implementação e aplicação

ainda enfrentam desafios, com ações pontuais e falta de estrutura, e muitas vezes, apenas a trabalham em datas pontuais, como o Dia da Consciência Negra.

Para mudar esse contexto, precisamos de um trabalhando conjunto com toda a sociedade. Iniciando uma capacitação para os educadores, abordando a história e cultura afro-brasileira de forma consistente e integrada ao currículo. Criando e disponibilizando recursos didáticos que contemplem a diversidade da cultura afro-brasileira e africana, focando em diferentes áreas do conhecimento, abordando temáticas de forma transversal. Promovendo conversas entre alunos, professores, gestores, pais e toda a equipe escolar sobre a importância da lei e a necessidade de construção de uma escola antirracista.

Para o município de Caetité, sede dos participantes da pesquisa, a própria proposta curricular afirma:

Dentro dos direitos de aprendizagem do Ensino Fundamental e nas mudanças da LDB, 9394/96 no artigo 26º parágrafos 2º e 3º, torna obrigatório a oferta do Ensino de Artes e Educação Física como parte integrante do currículo, bem como o trabalho de forma transversal das leis 10.639/03 e 11.645/08 referentes às relações étnicas raciais e indígenas e a lei 9.795/99 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. Desta forma fez-se necessário a alteração da Matriz e a reformulação da Proposta Curricular, com o intuito de compreender o trabalho e as relações sociais como princípio educativo, esta traz uma importante contribuição para a relação estabelecida entre educação, mundo do trabalho e o ser cidadão capaz de construir conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente visando à qualidade de vida e sua sustentabilidade (Proposta Curricular do Município de Caetité, 2016, s/p).

O documento admite a defesa pelo direito à educação escolar dos alunos residentes em comunidades quilombolas, assim como de outras etnias, pautada pela garantia da consolidação e preservação da historicidade, sustentabilidade e sociabilidade desse povo. Para tanto, torna-se importante que sejam contemplados, nas práticas pedagógicas, os aspectos históricos e culturais dos povos dos quilombos e que os profissionais da educação sejam devidamente qualificados no processo de implementação da educação básica nessas comunidades, priorizando suas especificidades dentro de seus espaços geográficos e contexto sociocultural. Assim, a escola deve contemplar conhecimentos relacionados à cultura africana, assim como a elaboração de propostas pedagógicas específicas para as crianças que moram em comunidades quilombolas.

Na cidade de Caetité, a implementação aqui da Lei 10.639/03 ocorreu de duas formas, para a educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais a lei é abordada de forma interdisciplinar, e nos Anos Finais do Ensino Fundamental é trabalhada na disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI), com uma aula semanal, integrando a parte diversificada da matriz curricular. Ela foi regulamentar pelo Parecer CME nº 14/201621, de 17 de novembro de 2016.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que veio para estabelecer normas e diretrizes para a educação básica no Brasil, objetivando a garantia que todos os alunos tenham acesso a aprendizagens essenciais, e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) que é um documento normativo estadual que orienta os sistemas, redes e instituições de ensino da Educação Básica do estado da Bahia na elaboração de seus referenciais curriculares e a organização curricular escolar, o município de Caetité, em 2018 assinou o termo de Adesão de Pacto pela Base, iniciando as discussões, elaboração dos estudos e montando comissões para compor um coletivo que teve a tarefa de repensar o currículo municipal sob os mais diferentes olhares, numa construção democrática, respeitando as diversidades, compreendendo e apropriando-se da nossa realidade, e, principalmente, da escrita de um documento que traz características muito peculiares.

Em 2020, durante as discussões para a elaboração do Referencial Curricular de Caetité, foi pensado um currículo voltado para a educação escolar quilombola, destinado às populações quilombolas rurais e urbanas, devendo ser ofertado por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas como quilombolas e unidades escolares que recebam alunos oriundos de comunidades quilombolas, oferecendo uma proposta pedagógica diferenciada que valorize sua cultura, história e identidades étnico-raciais.

Desafiam-se, assim, a todas as escolas a implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos e nas práticas educativas, como também estabelecer diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola de 2012, Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Escolar Quilombola de 2013. Nesse sentido, compreende-se a educação escolar quilombola as escolas situadas nas comunidades quilombolas e aquelas que atendem estudantes oriundos dessas comunidades (Brasil, 2012).

Embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Escolar Quilombola, nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (de acordo com a Resolução do Conselho Estadual de Educação, nº 68 de 20 de dezembro de 2013, artigo 30), o currículo da Educação Escolar Quilombola tem como proposta:

I - garantir ao educando/a o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004; III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos/as afro-brasileiros/as na diáspora africana; IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afrobrasileira e

africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não, e a proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (Bahia, 2013, pp. 28-29).

O Referencial Curricular de Caetité afirma ainda várias outras questões a serem consideradas, como as condições dos alunos quilombolas em cada modalidade de ensino, as condições de trabalho dos professores, sugere que o currículo possa ser organizado por eixos temáticos, projetos, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas possam ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Mesmo o Referencial Curricular de Caetité afirmando tudo isso, é preciso que as escolas estejam preparadas para garantir diálogos que possibilitem ao aluno negro a construção de uma identidade positiva e um ambiente escolar de respeito às diversidades. Nesse sentido, compreende-se que o currículo escolar é o instrumento que contribui para a construção da identidade e tem sido considerado por vários autores como um dos elementos essenciais para se alcançar a aprendizagem desejada. Portanto, não se concentra meramente no campo teórico, uma vez que faz parte da prática educacional, ou seja, do fazer pedagógico permitir à escola o desafio de construir e reconstruir saberes.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) surge de uma necessidade histórica. E a base nacional legal vem atender a essa demanda educacional, que são identificadas nas escolas no campo ou lugares remanescentes de quilombos, bem como, escolas que atendam a clientela de áreas de comunidades quilombolas reconhecidos e/ou em processo de reconhecimento e as que estão ligadas diretamente as particularidades sociopolíticas e econômicas com relações fortes com sua ancestralidade, dos saberes do povo quilombola, na memória viva da comunidade, na rede de avanços disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Tendo em vista a infinita herança e influência africana e indígena em nosso país, cabe a escola ligar essas experiências ao cotidiano dos alunos e professores no ambiente escolar trabalhando para que esse seja um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades, já que na maioria das vezes o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitido aos alunos uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamentos desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro e indígena, dessa maneira, é imprescindível conhecer e combater esse problema no espaço escolar.

Desde a década de 1980, a desigualdade que predomina na educação brasileira tem sido motivo de estudo. Busquei vários trabalhos como Gilberto Freyre em sua obra **Casa Grande e Senzala** (2006); José Carlos de Paula Carvalho em seu artigo **Etnocentrismo inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas** (1997); Munanga no livro **Usos e Sentidos** (1988) e os de Hasenbalg (1988, 1990), que também apontavam as desigualdades sociais e educacionais associadas à raça/cor no Brasil, bem como a assimilação das aulas do Curso de Especialização em Educação para Relações Étnico-Raciais – UNEB (2016). Estudos que mostram que a população negra apresentava os piores indicadores sociais, dificuldades de acesso e permanência escolar. Durante o período que atuei como coordenadora pedagógica, observei de forma crítica e combativa o desinteresse, a negação e o abandono oferecidos aos alunos negros e como consequência as atitudes racistas que são naturalizadas pelo silêncio da escola.

Na maioria das vezes, a responsabilidade quanto a inércia da escola frente ao racismo é vista sempre como responsabilidade dos professores, e não sendo analisado o processo educacional como um todo, em igualdade às demais funções que agregam a comunidade escolar e a própria atuação dos órgãos governamentais em garantir a execução da legislação. São revistas, pesquisas, artigos e livros que trazem o professor como principal responsável pelos resultados obtidos na escolarização. Contudo, a escola é uma instituição e possui uma estrutura humana e organizacional que estabelece relações de poder, com atribuição de tarefas, avaliação e cobrança de resultados, articuladas a hierarquia e subordinação institucional.

Contudo, ao contrário, o que se tem hoje é um sistema hierárquico que, pretensiosamente, coloca o poder nas mãos da direção e torna mais inviável se falar de estratégias para que se possa transformar o sistema de autoridade no interior da escola, uma direção a uma efetiva participação de seus diversos setores. Por isso, ao concretizar a proposta da Lei nº 10.639/03 no currículo escolar, torna-se um desafio pedagógico e político para todos os professores/as que desejam transformar esse país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. É imprescindível lutar para eliminar e/ou minimizar o foco eurocêntrico da educação no Brasil, diversificando os currículos escolares brasileiros para contemplar as diversidades e buscar a equidade.

### **3.1 Um Currículo pensado para uma Educação Escolar Quilombola na cidade de Caetité**

O currículo é um eixo ideológico, pois ele carrega consigo valores, crenças e visões de mundo que são transmitidas aos alunos. O currículo, portanto, deve estar alinhado com as diretrizes do PPP e com a visão de educação que a escola pretende promover. O currículo

influencia a formação dos sujeitos tanto de forma direta, através dos conteúdos ensinados e das atividades propostas, quanto de forma indireta, através da cultura escolar, das relações estabelecidas na escola e dos valores que são transmitidos.

Segundo Souza (2015), o currículo pode ser compreendido por meio do saber, que pressupõe o conhecimento que será ensinado, e que o ensinar está associado aos sujeitos que pretendemos formar, pois envolve o que somos e o que nos tornamos, evidenciamos assim, a identidade e a singularidade de cada sujeito.

A Secretaria Municipal de Educação de Caetité elaborou o seu **Documento Curricular Referencial a partir da Base Nacional Comum Curricular** (2022b) e o **Documento Curricular Referencial Bahia** (2020), no sentido de convergir orientações curriculares para as redes pública e privada. Concretizando através da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, como posterior desdobramento em Planos de Ensino, dentre outros documentos que balizam o processo de ensino e aprendizagem.

O Referencial Curricular para o município de Caetité se abre para um importante debate de um currículo que contemple a educação para as Relações Étnico-raciais, sendo urgente a necessidade de estabelecer políticas públicas de educação capazes de atuar no enfrentamento ao racismo estrutural ainda presente na sociedade. Ele propõe que todas as suas modalidades devem focar na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania, visando uma ampla interação entre os sujeitos suas identidades.

O reconhecimento positivo das culturas negras e a possibilidade da escuta respeitosa de todos permite vivenciar a interculturalidade necessária à formação da cidadania e da vida em comum, hoje e no futuro. A visibilização de histórias de vida de pessoas negras pode propiciar para os alunos, sejam eles negras ou não, o resgate de riquíssimas histórias e culturas dos povos africanos e afro-brasileiros, repletas de inovações científico-tecnológicas, sociais, políticas, intelectuais, e a ajuda na reconstrução da imagem da participação digna e ativa dos negros em todas as dimensões da experiência humana.

Apesar dos esforços, a implementação da Lei 10.639/03 ainda enfrenta desafios como a falta de formação adequada dos professores, a resistência de alguns setores e a dificuldade em incorporar o conteúdo da lei de forma transversal e não apenas em datas comemorativas. A falta de recursos financeiros também pode dificultar a implementação, principalmente em municípios, como Caetité, com menor capacidade de investimento na área da educação.

A escola, como instituição, não é um espaço que escapa das influências sociais e culturais. Ela pode, dependendo do seu funcionamento, reforçar desigualdades e preconceitos, ou, ao contrário, ser um espaço de transformação e mudança. Dessa forma, os

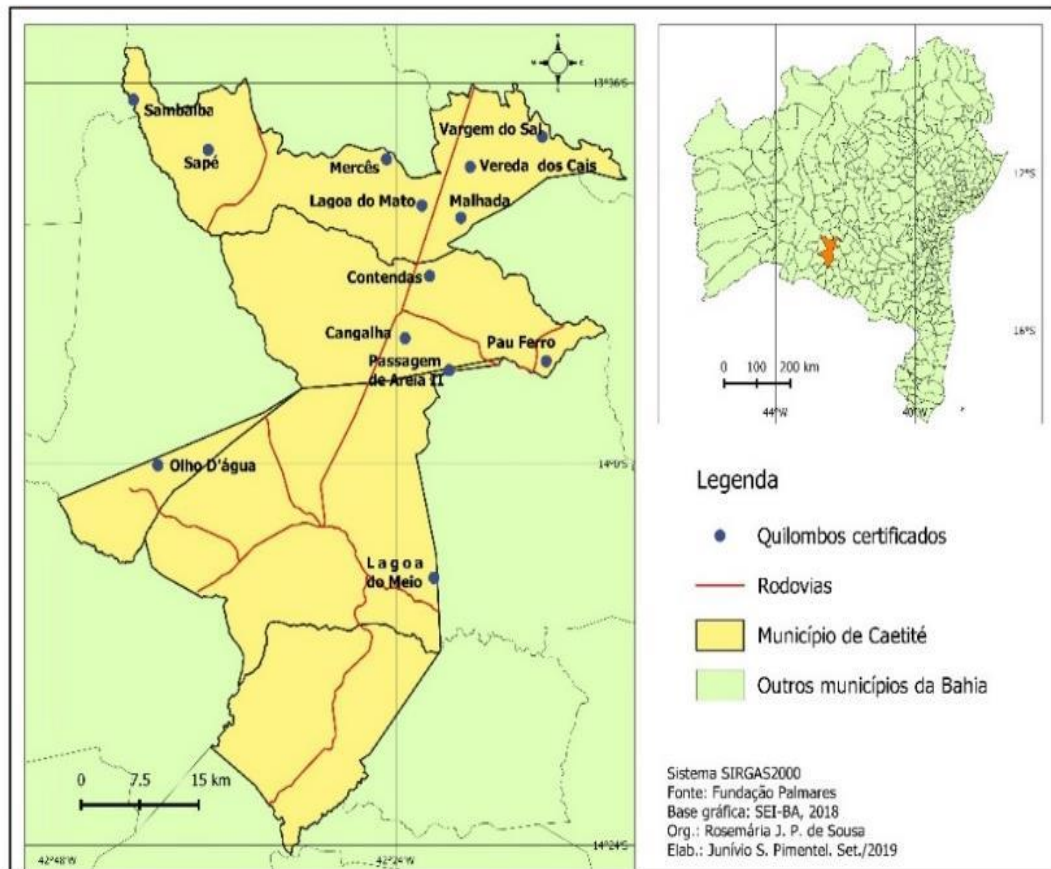
alunos irão conhecer suas identidades e podem compreender a diversidade étnica e racial do mundo como uma grandeza de experiências e possibilidades. Pois, a escola é um importante espaço de formação e de construção das identidades sociais, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade.

Nesse sentido, uma escola que recebe crianças e jovens oriundos de comunidades quilombolas precisa conhecer a legislação pertinente. A Educação Escolar Quilombola deve assegurar aos alunos o direito de compartilhar os conhecimentos, saberes tradicionais e as formas de produção das comunidades a fim de assegurar seu reconhecimento e valorização dos saberes. Essa educação antirracista e decolonial, propostas educacionais que buscam combater o racismo e promover a valorização da diversidade, vem sendo pensada a partir das lutas do movimento negro ao longo da história.

O município de Caetité possui treze comunidades quilombolas certificadas, sendo que existem outras comunidades com processos em tramitação junto à Fundação Cultural Palmares. É importante dizer que as primeiras certificações somente foram efetivadas no município a partir de 2010. Dentre essas comunidades apenas a comunidade de Sambaíba, próxima ao distrito de Caldeiras, possui instituição escolar dentro do território.

O grande desafio do Referencial Curricular de Caetité será oferecer nas escolas uma proposta pedagógica diferenciada para atender os estudantes quilombolas valorizando suas culturas, história e identidades étnico-raciais. Pois, ao combater racismo e promover a diversidade, a educação antirracista contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Sendo fundamental que os professores sejam formados para lidar com o racismo e promover a educação antirracista.

**Figura 03** – Localização das Comunidades Quilombolas de Caetité



Fonte: Sousa (2020).

Com a implementação dessa proposta curricular, a partir de 2021, todas as escolas foram desafiadas a implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos e nas práticas educativas, como também estabelecer diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola de 2012, Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Escolar Quilombola de 2013. Nesse sentido, compreende-se a educação escolar quilombolas para as escolas situadas nas comunidades quilombolas e aquelas que atendem estudantes oriundos dessas comunidades.

A Proposta Curricular do Município de Caetité propõe às escolas fazer um trabalho de forma transversal as leis 10.639/03 e 11.645/08 referentes às relações étnicas raciais e indígenas. Fazendo necessário a alteração da Matriz e a reformulação da Proposta Curricular, com o intuito de compreender o trabalho e as relações sociais como princípio educativo, essa traz uma importante contribuição para a relação estabelecida entre educação, mundo do trabalho e o ser cidadão capaz de construir conhecimentos, habilidades e atitudes.

A Proposta Curricular do Município de Caetité tem como desafio dialogar com as especificidades das crianças quilombola, que deve ter como referência valores culturais, sociais, históricos e econômicos. A escola, na visão do documento, deve se constituir como um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local. É nesse sentido que a Escola deve buscar dialogar com a Educação Quilombola, diminuindo as distancias entre estas duas instâncias da sociedade, possibilitando o surgimento de uma nova proposta de ensino. A partir desse diálogo entre instituição e comunidade quilombola, podem traçar novos caminhos, novas estruturas pedagógicas diferenciadas, na busca de sua autoafirmação.

Essa proposta curricular coloca como ponto de partida a reflexão sobre aspectos importantes do dia a dia, a fim de que haja a construção da aprendizagem dos alunos. Ela prevê um processo de construção do conhecimento e um aprofundamento de informações, respeitando a diversidade presente no dia a dia das salas de aula, principalmente quanto aos diferentes processos de aprendizagem em que os discentes se encontram.

Ao analisar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Caetité para colher dados para essa pesquisa, observei que nela contém um texto voltado para as comunidades remanescentes de quilombos, pois praticamente em todas as escolas do município frequentam alunos destas comunidades. Ela vem nortear o processo pedagógico nas instituições de ensino, com o intuito de proporcionar uma escola pública de qualidade para todos. Destacamos, a seguir, trechos desse documento com referência a implantação da lei 10.639/03 e as comunidades remanescentes de quilombos.

Dentre os conteúdos programáticos que são propostos pela Matriz Curricular do Município de Caetité, que orienta o planejamento anual para os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e que intencionam o trabalho com a diversidade étnico-racial e/ou com a cultura africana e a dos afrodescendentes, foram os seguintes:

**Quadro 01** - Conteúdos Programáticos propostos para a Educação Infantil para a Educação Escolar Quilombola no Referencial Municipal de Caetité

Ano de Escolarização	Pré-Escola (Grupo IV e V)
<b>Campos de Experiências</b>	O Eu, o Outro, o Nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
<b>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se

Tema Gerador	Saberes e Conhecimentos	Expectativas de Aprendizagem
<b>IDENTIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu, você e todos nós.</li> <li>- Quem sou eu?</li> <li>- Experiências sociais e construção da identidade.</li> <li>- Elementos da ancestralidade, religiosidade e cooperatividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar suas ideias, desejos e sentimentos, sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita, de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</li> <li>- Relatar fatos importante sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.</li> <li>- Perceber-se dentro das fases do desenvolvimento humano da geração até a fase adulta se reconhecendo e se diferenciando.</li> <li>- Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea) em diferentes suportes.</li> <li>- Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação.</li> <li>- Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</li> <li>- Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações.</li> <li>- Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de</li> </ul>

		<p>atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.</li> <li>- Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</li> <li>- Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</li> </ul>
<b>ANCESTRALIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes e Fazeres repassados de geração.</li> <li>- Ancestralidade.</li> <li>- Elementos da ancestralidade: oralidade, memória, religiosidade, musicalidade e ludicidade.</li> <li>- Oralidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o continente africano como berço da humanidade.</li> <li>- Perceber-se como ser social inserido numa comunidade.</li> <li>- Valorizar a cultura dos ancestrais.</li> <li>- Perceber a importância da linguagem oral como elemento de transmissibilidade de legado.</li> <li>- Recontar histórias ouvidas e para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</li> </ul>
<b>TERRITÓRIOS E COMUNIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos da ancestralidade: territorialidade, religiosidade luta e resistência.</li> <li>- Guardiões dos saberes culturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</li> <li>- Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunidades e Território e positividade e pertencimento.</li> <li>- Quilombos: Consciência Negra.</li> </ul>	<p>música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os elementos principais do território pertencente à escola e como esses elementos constrói a unidade coletiva.</li> <li>- Reconhecer a relação entre a organização das comunidades africanas com as comunidades pertencentes.</li> <li>- Construir informações e conhecimentos de aspectos geográficos, históricos e políticos das comunidades.</li> <li>- Compreender a formação dos Quilombos como construção de resistência e continuidade do legado africano em comunidade.</li> <li>- Compreender os caminhos de reconhecimentos individuais e coletivas da Identidade Quilombola.</li> <li>- Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ervas/plantas medicinais nas comunidades e suas simbologias.</li> <li>- Subsistência e saberes da comunidade.</li> <li>- Heranças socioambientais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.</li> <li>- Explorar características do mundo natural e social, nomeando-as agrupando-as e ordenando-as</li> </ul>

		<p>segundo critério relativos às noções de espaço e tempo quantidade, relações e transformações.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as relações existentes entre os elementos da natureza, se incluindo como parte integrante desse meio, e reconhecendo a importância da natureza para manutenção da vida.</li> <li>- Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</li> <li>- Perceber que as plantas e os animais devem ser cuidados, porque são importantes para a manutenção da vida humana.</li> </ul>
<p><b>RACISMO E EMPODERAMENTO NEGRO</b></p>	<p>- Educação para as relações étnico-raciais e antirracista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e valorizar suas características étnicas.</li> <li>- Conhecer e valorizar as heranças de matriz africana na linguagem, na comida, na religião, na música, nas brincadeiras, nas artes visuais, nas festas etc.</li> <li>- Construir uma imagem positiva de si e do outro.</li> <li>- Apropriar dos saberes e conhecimentos de sua comunidade de modo a contribuir com seu reconhecimento e valorização.</li> <li>- Desenvolver sua independência e autonomia.</li> </ul>

		- Interagir com os colegas de forma gentil e respeitosa.
--	--	--

Fonte: Proposta Curricular do Município de Caetité – Bahia (2016).

**Quadro 02** - Conteúdos Programáticos propostos para o 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental para a Educação Escolar Quilombola no Referencial Municipal de Caetité

Ano de Escolarização		1º ao 3º Ano	
Campos de Experiências		Linguagens/ Ciências Humanas/ Ciências da Natureza	
Tema Gerador	Saberes e Conhecimentos	Expectativas de Aprendizagem	
<p><b>IDENTIDADE E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS</b></p>	<p>- Conhecendo os meus antepassados: Árvore Genealógica.</p> <p>- Família: Minha família e eu.</p> <p>- Um pouquinho da África: O lugar que começa nossa história Brasil, um país multicolor.</p>	<p><b>(EF13EEQ01CTEBA)</b> Valorizar a identidade, reconhecendo-o como protagonista da própria história.</p> <p><b>(EF13EEQ02CTEBA)</b> Valorizar as características individuais reconhecendo a importância da família e as suas origens.</p> <p><b>(EF13EEQ03CTEBA)</b> Respeitar as diferenças e reconhecer que cada ser é único e especial.</p> <p><b>(EF13EEQ04CTEBA)</b> Identificar o lugar de origem de suas raízes ancestrais.</p> <p><b>(EF13EEQ05CTEBA)</b> Desenvolver uma imagem positiva de si mesmo.</p> <p><b>(EF13EEQ06CTEBA)</b> Conhecer palavras e vocabulários relacionados com a história do povo afro-brasileiro e africano.</p> <p><b>(EF13EEQ07CTEBA)</b> Desenvolver o sentimento de pertença.</p>	

<p><b>EMPATIA E AFETIVIDADE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu e o outro: Empatia e gratidão.</li> <li>- Representatividade e Autoestima de crianças negras.</li> <li>- Pensar e Sentir a partir das cosmologias africanas e quilombolas.</li> </ul>	<p><b>(EF13EEQ08CTEBA)</b> Reconhecer a importância da ajuda mútua.</p> <p><b>(EF13EEQ09CTEBA)</b> Estimular hábitos saudáveis para a convivência com o outro.</p> <p><b>(EF13EEQ10CTEBA)</b> Compreender a importância de se colocar no lugar do outro.</p> <p><b>(EF13EEQ11CTEBA)</b> Reconhecer-se como parte integrante de um grupo e como tal contribuir para a boa convivência.</p> <p><b>(EF13EEQ12CTEBA)</b> Construir imaginários de crianças Negras a partir de narrativas sobre o modo de vida delas.</p> <p><b>(EF13EEQ13CTEBA)</b> Compreender como o povo africano estabelece essa relação entre o pensar e o sentir, suas relações afetivas entre si e o outro e como a comunidade constrói as suas relações a partir de afetos e coletividades.</p>
<p><b>TERRITÓRIO E COMUNIDADE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O território que a escola faz parte.</li> <li>- A Comunidade e a sua importância na coletividade.</li> <li>- O lugar onde eu moro.</li> </ul>	<p><b>(EF13EEQ14CTEBA)</b> Identificar os elementos principais do território pertencente à escola e como esses elementos constroem a unidade coletiva.</p> <p><b>(EF13EEQ15CTEBA)</b> Compreender a importância dos processos coletivos no modo de</p>

		<p>operar a existência de vida nas comunidades.</p> <p><b>(EF13EEQ16CTEBA)</b></p> <p>Reconhecer a relação entre a organização das comunidades africanas com as comunidades pertencentes.</p> <p><b>(EF13EEQ17CTEBA)</b> Construir informações e conhecimentos de aspectos geográficos, históricos e políticos das comunidades em que os estudantes moram.</p>
<p><b>IDENTIDADE QUILOMBOLA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Continente africano como origem dessa história.</li> <li>- O quilombo como unidade de vida e resistência.</li> <li>- As narrativas das nossas comunidades quilombolas sobre as suas histórias.</li> </ul>	<p><b>(EF13EEQ18CTEBA)</b></p> <p>Reconhecer a origem do povo Negro, trazendo sua história de origem, seus ensinamentos e filosofias de vida.</p> <p><b>(EF13EEQ19CTEBA)</b></p> <p>Compreender a formação dos Quilombos como construção de resistência e continuidade do legado africano em sua comunidade.</p> <p><b>(EF13EEQ20CTEBA)</b> Construir narrativas positivas sobre a Identidade Quilombola.</p> <p><b>(EF13EEQ21CTEBA)</b> Identificar os caminhos potentes em que as comunidades quilombolas vêm construindo coletivamente.</p> <p><b>(EF13EEQ22CTEBA)</b></p> <p>Compreender os caminhos de reconhecimentos individuais e coletivos da Identidade Quilombola.</p>

<b>ANCESTRALIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes e Fazeres repassados de geração em geração.</li> <li>- Ervas / plantas medicinais nas comunidades e suas simbologias.</li> <li>- Os anciões nas construções dos legados ancestrais das comunidades e a valorização dos “mais velhos” na filosofia africana.</li> <li>- A oralidade como instrumento fundamental na preservação africana das comunidades quilombolas.</li> </ul>	<p><b>(EF13EEQ23CTEBA)</b> Identificar e reconhecer os Saberes e Fazeres das comunidades que vêm sendo e passados de geração em geração.</p> <p><b>(EF13EEQ24CTEBA)</b> Mapear algumas plantas e ervas medicinais que são utilizadas nas comunidades e identificar como elas são trabalhadas para seus fins medicinais.</p> <p><b>(EF13EEQ25CTEBA)</b> Compreender a importância e a valorização dos anciões das comunidades africanas, fortalecendo as relações de respeito com os idosos das comunidades.</p> <p><b>(EF13EEQ26CTEBA)</b> Reconhecer o papel da oralidade na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos de um povo.</p>
-----------------------	--	--

Fonte: Proposta Curricular do Município de Caetité – Bahia (2016).

**Quadro 03** - Conteúdos Programáticos propostos para o 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental para a Educação Quilombola no Referencial Municipal de Caetité

Ano de Escolarização	4º e 5º Ano	
<b>Campos de Experiências</b>	Linguagens/ Ciências Humanas/ Ciências da Natureza	
<b>Tema Gerador</b>	<b>Saberes e Conhecimentos</b>	<b>Expectativas de Aprendizagem</b>
<b>IDENTIDADE</b>	<p><b>Quem sou eu?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu no mundo</li> <li>- Família</li> <li>- Genealogia</li> <li>- Tipos de famílias</li> </ul>	<p><b>(EF45EEQ01CTEBA)</b> Valorizar sua identidade, reconhecendo-o como protagonista de sua própria história.</p>

	<p><b>História do nome</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem escolheu?</li> <li>- O Significado do nome</li> <li>- Sobrenome</li> </ul> <p><b>Quem são eles?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu e os outros</li> <li>- Diferenças</li> </ul>	<p><b>(EF45EEQ02CTEBA)</b> Reconhecer e apreciar as histórias e memórias dos antepassados.</p>
<b>HISTÓRIA DE VIDA</b>	<p><b>Minha história</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linha de tempo (pessoal)</li> <li>- Autobiografia</li> <li>- Diário</li> </ul>	<p><b>(EF45EEQ03CTEBA)</b> Analisar sua trajetória de vida, construindo sua autobiografia através de linha de tempo.</p> <p><b>(EF45EEQ04CTEBA)</b> Reconhecer a importância da sua autobiografia.</p>
<b>TERRITORIALIDADE (SENTIMENTO DE PERTENÇA)</b>	<p><b>Eu e o espaço em que vivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O lugar onde moro</li> <li>- Comunidade</li> <li>- Zona rural e zona urbana</li> <li>- Atividades econômicas e os recursos naturais</li> </ul>	<p><b>(EF45EEQ05CTEBA)</b> Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.</p> <p><b>(EF45EEQ06CTEBA)</b> Identificar em seus lugares de vivências, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.</p>
<b>SABERES LOCAIS E PRÁTICAS CULTURAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é cultura?</li> <li>- Quais as práticas culturais da sua comunidade?</li> <li>- O que é patrimônio cultural?</li> <li>- Diferenças entre patrimônio material e imaterial.</li> </ul>	<p><b>EF45EEQ07CTEBA)</b> Reconhecer os diferentes modos de vidas de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.</p> <p><b>(EF45EEQ08CTEBA)</b> Reconhecer os diversos tipos de patrimônios culturais existentes no meio em que vive.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazedores de arte e cultura da comunidade.</li> <li>- Moradias.</li> <li>- Tipos de casas / moradias.</li> </ul>	<p><b>(EF45EEQ09CTEBA)</b> Diferenciar patrimônio material e patrimônio imaterial.</p>
<p><b>CULTURA AFRO-BRASILEIRA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memória coletiva.</li> <li>- Minhas memórias, memórias do meu povo.</li> <li>- Ancestralidade.</li> <li>- As manifestações culturais afro-brasileiras: a música, a dança, a religião, a culinária, as festas populares, o folclore, a língua (falada e escrita).</li> <li>- As manifestações culturais das comunidades quilombolas.</li> </ul>	<p><b>(EF45EEQ10CTEBA)</b> Compreender que as memórias compõem a história de um local, e auxilia na relação de passado, presente e futuro.</p> <p><b>(EF45EEQ11CTEBA)</b> Resgatar fatos e vivências pessoais e de antepassados.</p> <p><b>(EF45EEQ12CTEBA)</b> Compreender o que é uma manifestação cultural.</p> <p><b>(EF45EEQ13CTEBA)</b> Conhecer algumas das manifestações culturais afro-brasileiras.</p> <p><b>(EF45EEQ14CTEBA)</b> Compreender a importância da valorização das manifestações culturais afro-brasileiras.</p> <p><b>(EF45EEQ15CTEBA)</b> Conhecer as manifestações culturais das comunidades quilombolas.</p> <p><b>(EF45EEQ16CTEBA)</b> Valorizar a importância da preservação das manifestações culturais das comunidades quilombolas.</p>

<p style="text-align: center;"><b>CULTURA E LINGUAGEM</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contos populares afro brasileiros.</li> <li>- Escola e os saberes ancestrais quilombolas.</li> <li>- Legitimação da cultura e valores do povo afro-brasileiro.</li> <li>- Diversidade étnico-racial e as raízes culturais.</li> <li>- Elementos de linguagem sobre a cultura afro-brasileira.</li> <li>- Rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico-raciais.</li> </ul>	<p><b>EF45EEQ17CTEBA)</b> Provocar a curiosidade pelo reconhecimento de raízes, valorizando as questões étnico-raciais e identitárias a partir da identidade afrodescendente abordadas na literatura Negra.</p> <p><b>(EF45EEQ18CTEBA)</b> Perceber toda a riqueza e complexa simbologia que o povo afro-brasileiro traz com as recriações, ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana.</p> <p><b>(EF45EEQ19CTEBA)</b> Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África de forma a distinguir os significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p><b>(EF45EEQ20CTEBA)</b> Superar o racismo e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial.</p> <p><b>(EF45EEQ21CTEBA)</b> Cultivar e valorizar através da tradição oral, a memória afro-brasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos povos mais antigos como fonte de pesquisa e também como conteúdo para ser disseminado e apropriado pela comunidade escolar.</p>
---	--	---

		(EF45EEQ22CTEBA) Conhecer e valorizar os patrimônios materiais e imateriais da região onde mora como representação da diversidade cultural de Caetité e da Bahia.
<b>TECNOLOGIAS AUTOSSUSTENTÁVEIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes e conhecimentos.</li> <li>- História da ciência.</li> <li>- Tecnologias e inovação africana e afrodescendente.</li> <li>- O uso da terra e ancestralidade.</li> <li>- Saberes e tecnologias sociais das comunidades quilombolas.</li> <li>- As tecnologias e as formas de produção do trabalho nas comunidades quilombolas.</li> <li>- Experiências tecnológicas sociais das comunidades.</li> </ul>	<p>(EF45EEQ23CTEBA) Articular as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas tradicionais, com os conhecimentos científicos na prática do trabalho, num processo educativo dialógico e emancipatório.</p> <p>(EF45EEQ24CTEBA) Analisar e problematizar a relação espaço/natureza, bem como as formas de uso do solo, o emprego das técnicas para produção dos materiais utilizados pelos antepassados que permeiam até os dias atuais nas comunidades quilombolas.</p> <p>(EF45EEQ25CTEBA) Conhecer uma parte do legado africano na ciência, tecnologia e inovação e a importância das descobertas do povo africano em diversas áreas como da Matemática, Física, Arquitetura, química, Arte entre outras.</p> <p>(EF45EEQ26CTEBA) Reconhecer como as tecnologias estão presentes nas comunidades, identificando as tecnologias sociais com suas nomenclaturas, descrições e utilidades.</p>

<p><b>HISTÓRIA DOS QUILOMBOS NO BRASIL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de Quilombos.</li> <li>- Quilombos rurais e urbanos.</li> <li>- Direitos Quilombolas.</li> </ul>	<p><b>(EF45EEQ27CTEBA)</b> Explorar e compreender o conceito de Quilombo e a sua formação no contexto histórico.</p> <p><b>(EF45EEQ28CTEBA)</b> identificar as transformações ocorridas nos Quilombos rurais e urbanos e discutir as interferências nos modos de vida de seus habitantes.</p> <p><b>(EF45EEQ29CTEBA)</b> Reconhecer os direitos constitucionais dos Quilombos nos aspectos econômicos, sociais e culturais, das comunidades remanescentes de quilombos.</p>
<p><b>FESTEJOS, USOS, TRADIÇÕES E DEMAIS ELEMENTOS QUE CORROBORAM COM O PATRIMÔNIO CULTURAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os Festejos e as tradições comemoradas nas comunidades quilombolas.</li> <li>- Patrimônio Cultural e Social que representa o Quilombo.</li> </ul>	<p><b>(EF45EEQ30CTEBA)</b> Identificar os festejos que caracterizam cada comunidade quilombola, ressaltando seus costumes e tradições locais.</p> <p><b>(EF45EEQ31CTEBA)</b> Compreender a importância de construir ideias de valorização do patrimônio histórico e cultural do Quilombo.</p> <p><b>(EF45EEQ32CTEBA)</b> Identificar a existência das diferentes linguagens, das fontes históricas herdadas pelos membros das comunidades Quilombolas.</p> <p><b>(EF45EEQ33CTEBA)</b> Relembrar o conceito de memória, reconhecendo a sua importância para a construção do conhecimento histórico do patrimônio cultural e social.</p>

		<p><b>(EF45EEQ34CTEBA)</b> Identificar o Patrimônio Cultural associado aos afazeres do cotidiano, seus valores estéticos e simbólicos.</p> <p><b>(EF45EEQ35CTEBA)</b> Identificar propostas que demonstrem a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para a preservação das memórias e das identidades quilombolas.</p>
<p><b>MOVIMENTO NEGRO: HISTÓRICO DE LUTAS</b></p>	<p>- As lutas do povo negro para as conquistas históricas de seus direitos perante a sociedade.</p> <p>- Cultura negra: Luta e resistência de um povo.</p>	<p><b>(EF45EEQ36CTEBA)</b> Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos.</p> <p><b>(EF45EEQ37CTEBA)</b> Analisar a partir de textos, os processos de transformações históricas, identificando as principais características de lutas e resistências dos quilombolas.</p> <p><b>(EF45EEQ38CTEBA)</b> Associar as manifestações culturais de resistências aos processos históricos que atribuíram as conquistas dos negros nas comunidades quilombolas.</p>

Fonte: Proposta Curricular do Município de Caetité – Bahia (2016).

**Quadro 04** - Conteúdos Programáticos propostos para o 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental para a Educação Quilombola no Referencial Municipal de Caetité

<b>Ano de Escolarização</b>	<b>6º e 7º Ano</b>
<b>Campos de Experiências</b>	Linguagens/ Ciências Humanas/ Ciências da Natureza

Tema Gerador	Saberes e Conhecimentos	Expectativas de Aprendizagem
<p style="text-align: center;"><b>ÁFRICA COMO BERÇO CIVILIZATÓRIO NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A África de Origem e seus grandes impérios.</li> <li>- A formação do Continente Africano.</li> <li>- Lugares D'África.</li> <li>- Território Africano dividido e retalhado.</li> <li>- A ciência, tecnologia e invenções africanas.</li> <li>- Os valores africanos que constituem a filosofia de vida.</li> <li>- Cultura e Linguagem em África.</li> <li>- As criações e expressões artísticas nos países africanos.</li> <li>- O Bioma Africano.</li> </ul>	<p>(EF67EEQ01CTEBA) conhecer sobre alguns dos grandes impérios africanos e seu legado para humanidade.</p> <p>(EF67EEQ02CTEBA) identificar a estrutura geográfica em diversos países que compõe o continente africano.</p> <p>(EF67EEQ03CTEBA) compreender grandes construções de conhecimentos científicos e tecnológicos no continente africano.</p> <p>(EF67EEQ04CTEBA) Identificar o papel dos jogos em África como ritos de passagem para a vida adulta a partir das experiências com os mais velhos.</p> <p>(EF67EEQ05CTEBA) Compreender as concepções das atividades físicas tendo como valores a integração e a socialização coletiva.</p> <p>(EF67EEQ06CTEBA) Entender o papel dos anciões na preservação da memória africana e das comunidades quilombolas através da oralidade.</p> <p>(EF67EEQ07CTEBA) Compreender alguns conflitos de linguagens, os processos de colonização e a transposição das línguas europeias para os países africanos.</p> <p>(EF67EEQ08CTEBA) Situar o vasto repertório africano na história das</p>

		<p>esculturas, música e pinturas e demais artes.</p> <p><b>(EF67EEQ09CTEBA)</b> Conhecer a formação diversa do Bioma africano.</p>
<p><b>QUILOMBOS E COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A formação dos Quilombos no Brasil.</li> <li>- O Quilombo dos Palmares.</li> <li>- Revolta dos Búzios.</li> <li>- A Revolta dos Malês.</li> <li>- Os Quilombos como Patrimônio.</li> <li>- Cultural Afro-brasileiro As Comunidades.</li> <li>- Remanescentes Quilombolas de nosso território: lugar de memórias, pertencimento e de identidade.</li> <li>- As variações linguísticas entre os povos do município de Caetité.</li> <li>- Biodiversidade.</li> <li>- Solo e Relevo.</li> <li>- A Etnomatemática.</li> <li>- Organizações coletivas na Comunidade.</li> <li>- Associativas, sindicais,</li> </ul>	<p><b>(EF67EEQ10CTEBA)</b> Conhecer a história da formação dos principais Quilombos no Brasil.</p> <p><b>(EF67EEQ11CTEBA)</b> Reconhecer o Quilombo como lugar de acolhimento e fortalecimento da cosmovisão africana.</p> <p><b>(EF67EEQ12CTEBA)</b> Compreender as construções das identidades individuais e coletivas nossas comunidades quilombolas.</p> <p><b>(EF67EEQ13CTEBA)</b> Identificar a formação geográfica e histórica das comunidades.</p> <p><b>(EF67EEQ14CTEBA)</b> Compreender a formação cultural do nosso município, e identificando o papel das comunidades quilombolas na construção desse território.</p> <p><b>(EF67EEQ15CTEBA)</b> Compreender as variações linguísticas no nosso município, sobretudo nas comunidades em torno da escola.</p> <p><b>(EF67EEQ16CTEBA)</b> Identificar e vivenciar as tecnologias sociais da comunidade e a importância no desenvolvimento coletivo e como essas tecnologias possui uma relação de respeito e cuidado com a natureza.</p>

	<p>Eclesiais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Formação Cultural do Município.</li> <li>- Trabalho e Tecnologias sociais.</li> <li>- Arte, tradição e cultura do município e nas comunidades que pertence à escola.</li> <li>- Festas e celebrações culturais e religiosas.</li> <li>- Alimento e afetividade ancestral nas comunidades.</li> </ul>	<p><b>(EF67EEQ17CTEBA)</b> Sistematizar os modos de vida, produção de conhecimentos, arte e o grande acervo cultural e religioso de algumas comunidades.</p>
<p style="text-align: center;"><b>AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS COMO TERRITÓRIOS COLETIVOS DE DIREITOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção coletiva de uma comunidade.</li> <li>- Direito à Vida Direito à Terra.</li> <li>- Direito à água Organização e auto-organizações das crianças e dos jovens nas comunidades.</li> <li>- Direito à Vida.</li> <li>- Direito à Saúde.</li> <li>- Direito à Educação.</li> <li>- Direito à Cultura</li> <li>- Agroecologia.</li> <li>- Direito à Soberania Alimentar.</li> </ul>	<p><b>(EF67EEQ18CTEBA)</b> Identificar e reconhecer as relações afetivas e ancestrais do povo quilombola com sua terra assim como o povo africano com suas aldeias.</p> <p><b>(EF67EEQ19CTEBA)</b> Compreender a importância da defesa aos cuidados dos bens naturais do território.</p> <p><b>(EF67EEQ20CTEBA)</b> Compreender a importância da agroecologia nas comunidades e identificar possíveis bancos de sementes com moradores da comunidade.</p> <p><b>(EF67EEQ21CTEBA)</b> Compreender a importância das organizações coletivas nas comunidades quilombolas e a retomada da terra para construção da liberdade e da vida do povo negro.</p>

		<p><b>(EF67EEQ22CTEBA)</b> Compreender o povo quilombola como sujeitos de direitos a vida, terra, água, saúde, educação, cultura e soberania alimentar.</p> <p><b>(EF67EEQ23CTEBA)</b> Construir materiais e mobilizar a comunidade para o Encontro de Comunidades Quilombolas de Caetité.</p>
--	--	--

Fonte: Proposta Curricular do Município de Caetité – Bahia (2016).

O objetivo dessa proposta curricular foi propor um olhar atento ao estudo da África, dos afro-brasileiros e dos quilombolas, grupos historicamente discriminados a fim de construir um currículo decolonial e multicultural para a Educação Infantil ao 7º ano do Ensino Fundamental. Para o 8º e 9º ano do Ensino se oferta o componente curricular História e Cultura Afro-brasileira (HABI) criado em 2008, no contexto das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para atender estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Porém, com a nova proposta curricular, foi direcionado somente para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Essa proposta curricular visa propor como ponto de partida a reflexão sobre aspectos importantes do dia a dia a fim de que haja a construção da aprendizagem dos alunos. Ela prevê um processo de construção do conhecimento e um aprofundamento de informações, respeitando a diversidade presente em no dia a dia nas salas de aula, principalmente quanto aos diferentes processos de aprendizagem em que os discentes se encontram.

O processo de construção do Referencial Curricular de Caetité, estado da Bahia, foi elaborado ao longo de dois anos consecutivos, 2019-2020, após a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 2017/2018. Paralelamente, o município de Caetité também se mobilizou, participando do processo de elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia, entrando em vigor a partir do dia 15 de dezembro de 2020, após ser aprovado pelo Conselho de Municipal de Educação (Bahia, 2020).

Após a efetivação do referencial teórico do município de Caetité, é possível observar que a educação escolar quilombola está em vários debates por meio de seminários e de cursos de formação continuada, durante as jornadas pedagógicas, mas ainda falta muito para chegar ao chão da escola, é notável que a educação escolar quilombola teve um avanço extremamente significativo em relação às políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas, no entanto a não efetivação dessas causam um distanciamento no que se refere às práticas

educativas atreladas aos saberes culturais que devem ser inseridos nas práticas educativas no espaço escolar.

A tarefa não é apenas conhecer o passado sem adotar práticas e discursos que viabilizem a valorização das questões étnico-raciais do âmbito escolar. A política educacional é essencial para que o currículo escolar cumpra sua função de preparar as novas gerações. Pois, uma política educacional bem estruturada deve definir os objetivos, diretrizes e ações que orientam o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, mesmo sendo notório que a educação escolar quilombola teve avanço em relação às políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas, há lacunas nos conteúdos programáticos, muitas vezes restringindo os assuntos aos valores familiares, à manutenção das tradições e, sobretudo, a preocupação com a manutenção dos marcos ancestrais para que os alunos não percam as suas raízes.

A Educação Escolar Quilombola, para se tornar eficaz, exige que os alunos e professores sejam integrados ao sistema de ensino regular, permitindo que os conhecimentos da comunidade quilombola sejam incorporados ao currículo escolar. Isso inclui a promoção do desenvolvimento cultural e social, com o objetivo de ampliar os conhecimentos e estimular o debate sobre a história e a cultura negra, dando um olhar especial para a trajetória escolar desses alunos quilombolas, analisando as repetências escolares, olhando de forma especial e buscando descobrir a causa dessas repetências. Durante a minha pesquisa, os dados comprovaram que os/as estudantes encontraram muitos entraves em seu percurso escolar, em especial sua invisibilidade nos dados escolares. Dessa forma, se tornou muito difícil um aluno quilombola chegar ao Ensino Médio, fazendo com que os anos de estudo dessa parcela da população negra tendessem a ser muito baixos.

A educação escolar quilombola, em essência, deve buscar proporcionar uma prática educacional que valorize a cultura, a história e os saberes específicos das comunidades quilombolas, contribuindo na melhoria das condições de vida e ensino dessas comunidades.

É importante salientar que toda essa trajetória da educação para as relações étnico-raciais avança para a proposta curricular aqui apresentada e caberá à escola desenvolver atividades, que busquem motivar o aluno para as leituras, reflexões, esclarecimentos de dúvidas, oportunizando a defesa de suas ideias, a elaborações de sínteses e/ou conclusões. Além das leituras em livros didáticos e/ou de apoio (livros especializados), utilizarem sempre, como subsídios, artigos de revistas, reportagens de jornais, obras literárias, letras de música, filmes que auxiliem na sistematização do conhecimento, bem como no processo ensino aprendizagem que se dá a partir das vivências dos estudantes e dos saberes dos quilombolas.

### 3.2 O papel do professor frente às diretrizes e práticas curriculares

A discussão sobre a inserção dos estudos sobre o negro e seu reconhecimento enquanto portador de uma identidade que mereça respeito, acabou fazendo vir à tona concepções de currículo que, desde outrora, defendem a diversidade em sala de aula. Para Moreira (2001, p. 68),

O currículo envolve todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Inclui, no âmbito do currículo, tanto os planos com bases nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos.

Essas relações devem alimentar, antes de tudo, na cabeça de uma criança, a ideia de que ela, não sendo igual a outra, deva gozar dos mesmos direitos. O currículo nunca deve ser um conjunto neutro de conhecimentos, tampouco seletivo. Ele deve contemplar todas as diversidades existentes em uma sala de aula. A proposta da educação étnico-racial nos currículos escolares traz uma nova abordagem do tema da história africana e dos escravizados, quando busca apresentar e investigar uma história que não foi contada, estudada e que, por vezes, foi vista sob uma ótica eurocêntrica. Cabe salientar que a omissão desses conteúdos culturais impede a humanização das pessoas, que é o compromisso maior da educação escolar.

A análise da realidade educacional brasileira revela as profundas desigualdades de oportunidades a que estava submetida à população afrodescendente no Brasil e explicita a falácia da democracia racial, comprovada pela desigualdade racial existente nos diversos níveis do sistema educacional. Essa constatação está em consonância com as históricas reivindicações do Movimento Negro que influenciaram a aprovação de uma série de mudanças na legislação educacional, incluindo a lei nº 10.639/03.

Frente ao cenário de extremas desigualdades e discriminações, observamos que no cotidiano escolar, grande parte dos profissionais da educação diz não perceber os preconceitos e as discriminações raciais entre os próprios alunos e entre os professores e alunos. Por esse mesmo caminho, muitos também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas no seu fazer pedagógico que impedem a realização de uma educação que erradique tais práticas. Segundo Munanga (2008) são várias as formas de concretização da discriminação no cotidiano escolar:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado pelos livros didáticos. Não nos esqueçamos, ainda, do racismo institucional, refletido nas políticas educacionais que afetam negativamente o negro (Munanga, 2008, p. 46).

A escola e a sociedade, durante muito tempo e até hoje, difundiram preconceitos de formas diversas, hierarquizaram culturas, silenciaram-se diante de situações que fizeram/fazem seus alunos alvos de discriminações, sobretudo os afrodescendentes. Agora, nesse contexto atual de multiculturalismo, estão se vendo no dever de inserir novos modos de ser e fazer a escola; pautado principalmente na mudança do currículo escolar, bem como na prática docente.

Contudo, entendemos que o papel da escola é de permitir que o sujeito amplie e produza conhecimentos e nesse prisma desenvolva a mentalidade para compreender a diversidade humana a partir de subsídios oferecidos pela escola, ou seja, que os conteúdos não fiquem “presos” somente como prescrições do currículo formal, mas que possam ir além, com a concretização da prática.

Com isso, o currículo vai ser caracterizado pelas somas de todos os saberes não palpáveis transmitidos de geração em geração, e a escola deve identificar e reconhecer a importância desse currículo, transformando-o em elemento construtor da autoestima de quem o detém. Essa é uma tarefa difícil de ser realizada, pois muitos professores e equipes pedagógicas trazem em seus históricos acadêmicos pouca familiaridade para trabalhar com a pluralidade cultural e étnica presentes no país.

A educação voltada para crianças de comunidades quilombolas, encontra-se em um novo momento e está inserida de novos direcionamentos, garantidos por percursos específicos e orientações sobre como deve ser conduzida. Essa proposta exige rupturas no modo de ensinar e aprender, porém possibilita aos professores uma releitura dessa relação, contando com um direcionamento curricular que deve ser seguido.

Parece redundante, mas, além de uma mudança no currículo escolar, é preciso antes de tudo uma nova postura a ser assumida pelos familiares e docentes no que cerne à educação de formação dos alunos e, sendo papel da escola, correlacionados ao ensino da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, evidenciem essa necessidade de reafirmação identitária. Desse modo, precisa-se de práticas educativas que percorram a formação do professor, dos alunos e, acima de tudo, pense em um currículo que considere nas questões étnico-raciais da criança. Pensando dessa forma, Wedderburn (2005, pp. 133-134) afirma:

A obrigatoriedade do ensino da história da África nas redes de ensino no Brasil confrontaria o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, as culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia do tráfico negreiro (...), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX, são tarefas de grande envergadura.

É dessa maneira que se deve pensar e articular o currículo escolar, bem como o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino. Superar os preconceitos e as dificuldades em trabalhar com a cultura negra somente reforça ainda mais a nulidade da identidade racial dessas crianças. Estando distante desse contexto – a sala de aula –, a reafirmação de sua identidade perpassaria a anulação de quem elas realmente sejam. Portanto, embora não caiba à educação escolar, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover estratégias, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação do quadro atual que ainda inferioriza o afrodescendente.

Se o currículo tem que ser revisto e repensado a partir da inserção da Lei 10.639/03, os Projetos Político-Pedagógicos também necessitariam dessa reformulação, uma vez que dialogam diretamente com a prática educativa de determinada escola. Contudo, será que os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Municipais Manoel Soares da Cruz e Deputado Luís Cabral, *lócus* dos participantes dessa pesquisa, dentro de suas especificidades, tem dado conta de todas as transformações multiculturais que adentram o universo escolar nesses últimos anos? As escolas municipais têm tido essa preocupação com o alunado para os quais são suporte?

Dentro do protótipo do Projeto Político Pedagógico da escola, percebemos que há uma intenção, ainda que remota, de trabalhar a diversidade encontrada em sala de aula.

Entre estas contribuições encontramos: a importância de trazer para a sala de aula a cultura local, o estudo de problemas cotidianos, a aplicação do conhecimento aos problemas que a aluna ou o aluno precisam enfrentar em seu dia-a-dia... (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Manoel Soares da Cruz, 2016, p. 12).

Os próprios recortes do pré-projeto pedagógico se contradizem e se confrontam no que se refere à preocupação com o ensino-aprendizagem oferecido pela instituição. Na primeira parte, em sua primeira folha, descreve que

A escola não apresenta uma estrutura física adequada, mas está em boas condições, assim como os móveis nela contida. As instalações físicas não atendem as necessidades da clientela, é necessária uma sala de leitura, biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala para os professores, uma saída de emergência, e um pátio murado (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 01).

Nas páginas seguintes, acaba se contradizendo no que se refere à prática pedagógica da escola.

Em relação ao ambiente de trabalho e a infraestrutura podemos considerar como excelente a formação dos nossos alunos, a atualização sistemática do currículo escolar, a interdisciplinaridade, o conhecimento da realidade sociocultural e econômico dos alunos, iniciativas próprias dos professores e coordenadores a autoestima dos alunos e o planejamento das atividades (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 02).

O que se percebe nessa análise é que, além da discrepância quanto ao conteúdo apresentado nesse projeto, em nenhum momento do seu protótipo há apresentação evidente do

ensino e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. O documento ainda não foi totalmente reformulado, não podendo haver maiores informações sobre a proposta de trabalho da escola, se ela desconhece ou se mostra alheia aos problemas. O que se sabe é que o protótipo de projeto – ainda em construção – não menciona a inserção dos estudos voltados a cultura negra e tão pouco construa sentidos às necessidades e anseios da comunidade. Outra grande divergência uma vez que mais da metade dos alunos, ali matriculados, são negros e advindos de comunidades quilombolas.

Pensar na educação pautada na lei 10.639/03, no reconhecimento do negro enquanto contribuinte para a formação do povo e da cultura brasileira, promover ações que busquem reafirmar nas crianças negras que ali estudam sua identidade não têm sido preocupações primordiais da instituição. No que parece, ainda continuam omissos às especificidades do público local. É a partir dessas questões que a

[ ]...preocupação com a escola, decorre de considerá-la capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que aparece inscrito na natureza das coisas capaz, então, de formar sujeitos não conformistas, mas comprometidos com a luta de toda e qualquer opressão. Decorre de considerá-la, em síntese, espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades. Nesse espaço, novos tempos podem ser anunciados tendo como foco a perspectiva de transformar a escola em espaço público que melhor atendam às necessidades e aos interesses de inúmeros alunos que têm sido objeto de preconceitos e discriminações raciais (Moreira, 2001, p. 68).

Portanto, não há mais o que ludibriar no ensino e na metodologia que são oferecidos aos alunos da escola supracitada. Os currículos escolares devem trazer uma abordagem da história africana e dos escravizados, quando busca apresentar e investigar uma história que não foi contada, estudada, e que quando por vezes, foi vista sob uma ótica eurocêntrica. Por essa razão, o racismo sofrido pelos alunos negros não se restringe ao ambiente escolar, ao contrário, está arraigado em todas as esferas da vida em sociedade, incluindo o mercado do consumo, no qual, frequentemente, nem sequer é reconhecido como consumidor, cliente ou potencial comprador e sim o oposto: tachado como suspeito. Assistimos diariamente na televisão relatos sobre perseguições das equipes de segurança privada de shoppings, lojas, supermercados, entre outros espaços de circulação.

A escola, nesse contexto, se torna um espaço de reprodução do racismo, onde a desigualdade é internalizada e naturalizada desde cedo. O currículo escolar, a disposição espacial, a falta de representatividade negra e a ausência de referências culturais afro-brasileiras contribuem para esse cenário. A educação antirracista, portanto, é fundamental para combater essa reprodução e promover uma cultura de respeito e igualdade. Isso envolve em reformulação do currículo, formação continuada de professores, fazendo da escola um ambiente acolhedor,

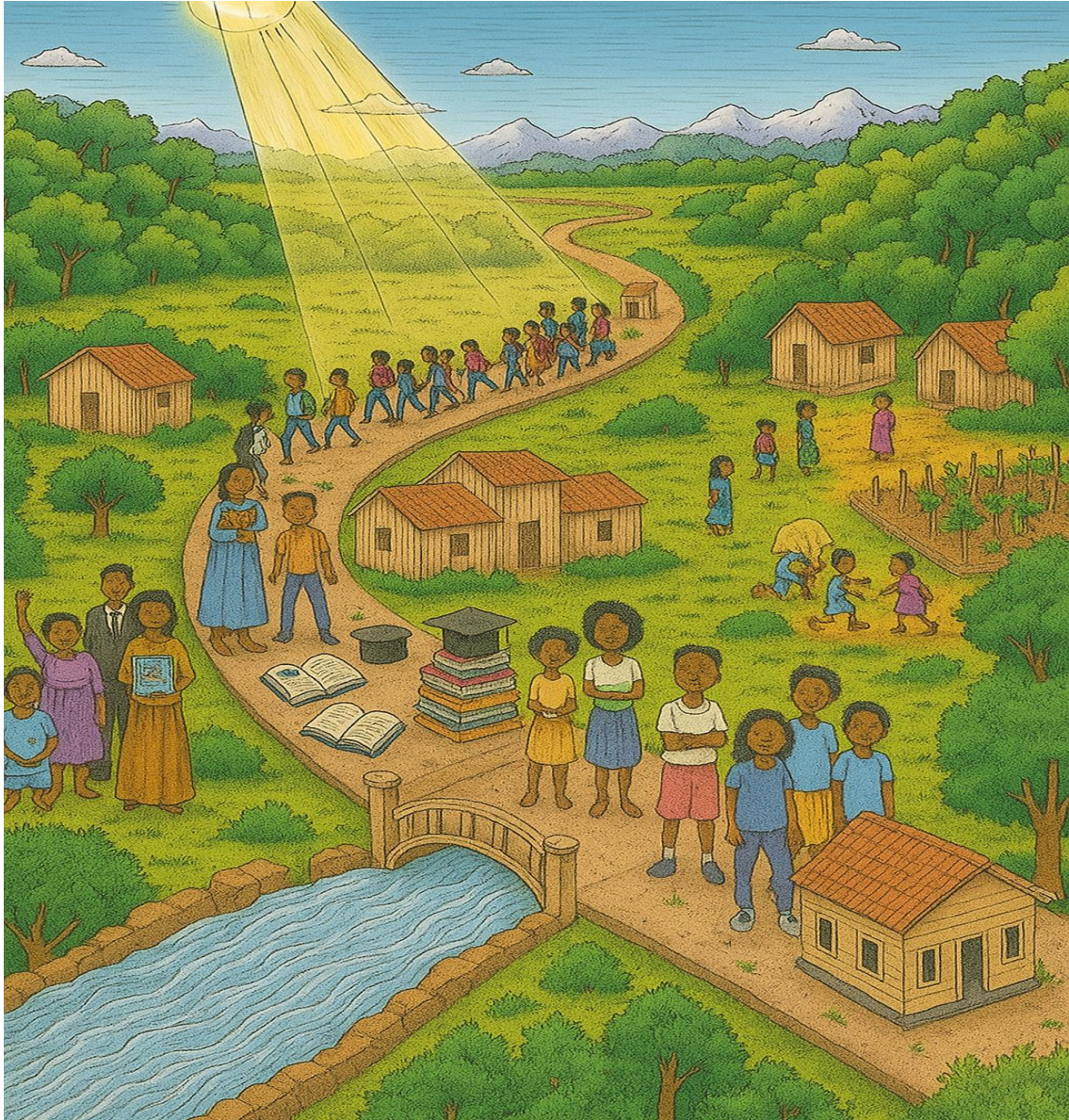
que valorize a diversidade e promova a inclusão. Além disso, a conscientização sobre a importância de reconhecer e combater o racismo no mercado de consumo é crucial, para que as pessoas negras não sejam constantemente marginalizadas e excluídas.

Cabe salientar que a omissão desses conteúdos culturais impede a humanização das pessoas - que é o compromisso maior da educação escolar, contribuindo para o fracasso escolar desses alunos. Pois a omissão da escola em relação ao racismo pode reproduzir o racismo institucional e estrutural, resultando na invisibilidade e/ou vitimização de estudantes por meio de atitudes racistas. Essa reprodução ocorre quando a escola falha em reconhecer e combater o racismo, seja por falta de políticas adequadas ou pela própria negligência de práticas discriminatórias.

O racismo institucional, por sua vez, é um sistema de desigualdades baseado na raça, que se manifesta em normas, políticas e práticas de instituições como escolas, perpetuando desigualdades de maneira estrutural e invisível. A falta de ações efetivas para combater o racismo na escola, como a promoção de uma educação antirracista, contribui para a perpetuação desse ciclo.

Essa omissão pode levar à invisibilização dos alunos negros, que podem se sentir marginalizados e não representados no currículo escolar e no ambiente escolar como um todo. Além disso, a falta de enfrentamento do racismo pode resultar em atitudes racistas explícitas ou sutis, afetando o bem-estar e o desempenho acadêmico desses alunos, pois a escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e responsáveis, e que o combate ao racismo deve ser uma prioridade, incluindo a implementação de políticas pedagógicas antirracistas e a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes.

#### 4 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CRISTINA E OLHO D'ÁGUA: REFLEXOS DO SER NEGRO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM



Pensar uma educação voltada para o reconhecimento e o trabalho de conscientização com a identidade negra perpassa, além dos estatutos e documentos oficiais, uma prática docente pautada na equidade e, principalmente, na aceitação da multiplicidade que circunda a sala de aula. Os alunos negros tendem a se sentir ainda mais discriminados e impossibilitados de reafirmar sua identidade nesse espaço ainda dominado por uma cultura monolítica, que despreza a diversidade.

Como já fora citado nos capítulos anteriores, o espaço escolar ainda tende a disseminar a ideia de submissão e, acima de tudo, influenciar de forma negativa a construção da identidade do aluno afro-brasileiro. Sobre isso, Pereira (1987, p. 41) afirma que

[...] a escola é fundamental na construção da identidade da criança afrodescendente, porém alimenta sublinaramente a figura do “negro caricatural” [...] em vez de corrigir a escola estimula os estereótipos sociais e a submissão do afrodescendente (sic.) aos valores brancos.

É dentro dessa visão que optamos por trabalhar com a questão da identidade negra com a trajetória escolar dos alunos matriculados no 5º ano em 2016, no Grupo Escolar Manoel Soares da Cruz, seguindo para o 6º ao 9º ano na Escola Municipal Deputado Luís Cabral, que fica localizado no distrito de Pajeú dos Ventos, na cidade de Caetité – Bahia.

Para isso, apresentaremos mais detalhadamente nesse capítulo os dados de identificação da escola, o perfil dos alunos, a fim de identificar o trabalho docente realizado no âmbito escolar de modo a promover e valorizar a cultura negra dentro do seu processo de identificação e reafirmação. A partir dessa análise, entenderemos como a educação atual, diante de tanta legislação, tem lidado com o afro-brasileiro dentro de seu espaço escolar.

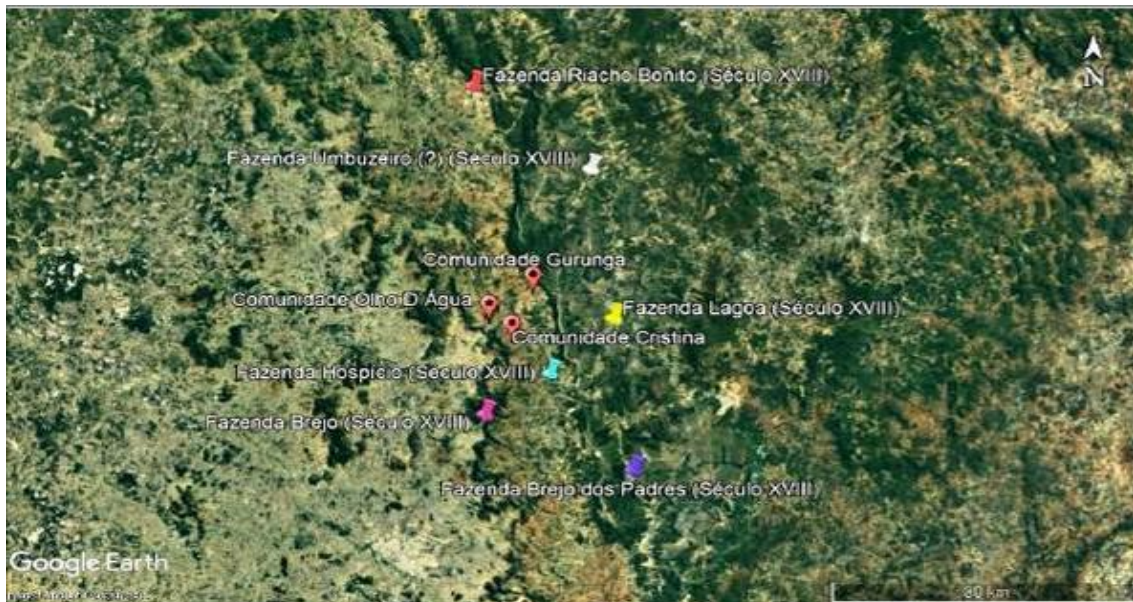
São escolas públicas, que em sua maioria, são formadas por negros, mas que tão pouco apresenta em seu projeto político pedagógico e práticas docentes (vistos no capítulo anterior) que concordem com essa máxima. É uma escola de negros que pouco se trabalha a construção da identidade negra. Vale ressaltar aqui, que esses alunos, das Comunidades quilombolas de Cristina e Olho D’Água, começaram sua trajetória escolar no Grupo Escolar Doutor Oscar Teixeira, que se situa no Distrito de Pajeú dos Ventos, e por motivo de maior organização foram transferidos para o Grupo Escolar Manoel Soares da Cruz no ano de 2015, voltando para a distrito de Pajeú dos Ventos para cursa do 6º ao 9º ano na Escola Municipal Deputado Luís Cabral.

#### **4.1 As Comunidades Quilombolas de Cristina e Olho D’Água**

As comunidades quilombolas de Cristina e Olho d’Água, estão localizadas no município de Caetité, na Bahia, são exemplos de comunidades remanescentes de quilombos, que são

grupos étnicos com forte ligação com a terra, tradições culturais e ancestralidade africana. Estas comunidades, como outras no Brasil, preservam tradições e práticas culturais que remetem à sua ancestralidade africana, a música, a dança e a religião, que são fontes de identidade e resistência. A relação com a terra é fundamental para as comunidades quilombolas, que se identificam com o território onde vivem e o utilizam para a produção de alimentos.

**Figura 04** – Localização das Comunidades Quilombolas de Cristina e Olho D’Água de Caetité – Bahia



Fonte: Adaptado do Google Earth (2018).

A Comunidade de Cristina é constituída de remanescentes de quilombolas e permanece aguardando o início do processo de reconhecimento do seu território junto à Fundação Cultural de Palmares. Fica próxima a outras duas comunidades quilombolas, como Olho D’Água, que pertence ao município de Caetité, e Gurunga, que pertence ao município de Igaporã, as quais já foram reconhecidas pela portaria nº 84, publicada em 06 de julho de 2010 no Diário Oficial da União (Brasil, 2010).

A comunidade de Cristina é formada aproximadamente por 15 a 20 famílias e mantém um intenso diálogo com as demais comunidades do entorno. Conforme aponta seus moradores mais antigos, ela teve sua formação com escravos foragidos das grandes propriedades escravistas da região, e posteriormente também os escravos alforriados, deslocando até esses locais de resistência que poderiam contar com o apoio. Para a comunidade o nome “Cristina”, segundo seus moradores, tem três explicações. A primeira é que existia uma Fazenda Cristina na Região, a segunda que “Cristina” foi uma grande fazendeira das redondezas e por último, em um contexto relacionado a uma Senhora muito antiga do lugar, que ninguém conheceu em vida, e muito menos tem conhecimento do local onde morava, mas que se chamava “Cristina”.

Assim, a única memória comum a todos os moradores é baseada na narrativa, que, desde os mais velhos, já era denominada com Cristina.

Já comunidade quilombola de Olho d'Água, no município de Caetité, surgiu como resultado da resistência contra a escravidão, com africanos e seus descendentes fugindo para locais como o interior da Bahia, como Caetité. As memórias dos mais velhos e mais velhas fizeram com que toda comunidade, hoje, tenha muito orgulho de ser chamada e reconhecida como quilombola. Segundo relatos, a origem da comunidade se dá por conta de existir três nascentes de água na região, sendo que as fontes minavam apenas "um olhinho d'água". Esse local, por ser considerado de difícil acesso, era utilizado como refúgio para os escravos que conseguiam fugir dos senhores escravocratas.

Com o passar do tempo, chegaram novos habitantes que deram origem ao povoado, persistiram e resistiram até os dias de hoje para permanecerem na localidade. Estes cultivaram e cultivam ali suas próprias lavouras, plantando milho, feijão, algodão e mandioca, e preservando as histórias dos mais velhos(as), e as tradições culturais que vieram e se preservaram desde os ancestrais, e outras tantas recriadas na atualidade, dando ainda mais orgulho às raízes e identidade quilombola.

#### **4.2 As Instituições Pedagógicas**

A escola Municipal Manoel Soares da Cruz está situada na Comunidade de Tanquinho de Aroeiras, e foi inaugurada no ano de 1998. A escola atende, além da comunidade sede, outras comunidades, como Vereda do Cercado, Salinas, Pé do Morro, Morro do Brasil, Cristina e Olho D'Água. De acordo com o Educa Censo 2010 (Brasil, 2010), a escola conta com menos de 50 alunos que, em sua grande maioria, são transportados por ônibus escolares dessas regiões.

O sustento das famílias é garantido por uma diversidade de atividades realizadas pelos homens, dentre as quais podemos destacar: o cultivo de mandioca e a produção de farinha, a venda de frutas e verduras, o trabalho na construção civil e principalmente o trabalho temporário nas usinas algodozeiras e no corte de cana em outros estados. É importante ressaltar, que todos as famílias dessas crianças estão cadastradas no Programa Bolsa Família. As mulheres por sua vez, se dedicam aos trabalhos domésticos e, nas épocas de abril a setembro, ao trabalho nas casas de farinhas espalhadas na comunidade.

A Escola Municipal Deputado Luís Cabral está localizada no Distrito de Pajeú dos Ventos, na cidade de Caetité. Está organizada para atender a estudantes do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, e oferece também classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela é uma escola municipal que serve como destino para muitos jovens que concluíram as séries

iniciais em outras escolas, muitas vezes distantes da sede do distrito onde a escola está localizada.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas quanto a estrutura, localização e acesso à escola, acredita-se que seja ainda um espaço bastante promissor para o desenvolvimento das crianças que ali residem. Pensando nisso, são oferecidos os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos de 1º ao 5º, todos no período matutino e vespertino, com horário de funcionamento das 7 às 11 horas e das 13 às 17 horas. Como previsto no Regimento Unificado das Escolas Municipais<sup>5</sup>, Artigo 8º, a escola tem como objetivo pedagógico geral proporcionar ao educando a formação indispensável ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparando-os para o exercício consciente da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A organização curricular conta com as matérias exclusivas da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, HABI e Educação Física), bem como o ensino de Religião atrelado às formas interdisciplinares de ensino.

As práticas docentes vigentes em sala de aula têm como base avaliativa o rendimento do aluno sendo realizada de forma contínua e programada, levando em consideração os aspectos qualitativos e quantitativos. Nesse aspecto é válido ressaltar que as apresentações teatrais, a dança, o jogral, versos, cantigas entre outras manifestações fazem parte da rotina pedagógica como forma de expressão e revelação de aprendizado criativo e dinâmico. Há comemorações de datas importantes – como o dia da consciência negra -, mas sem um trabalho significativo de conscientização e discussão aprofundada da questão.

#### **4.3 O perfil dos alunos acompanhados pela trajetória escolar do 5º ao 9º ano**

Conforme apresentado anteriormente, os alunos que compõem o quadro de estudantes das escolas são, em sua maioria, das comunidades circundantes à sede, Tanquinho, advindos de famílias humildes e com descendência quilombola. A média de idade desses alunos está entre 4 e 18 anos. Para esse estudo, focamos nosso olhar naqueles que estavam no 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2016, seguindo sua trajetória escolar até o ano de 2023 na Escola Municipal Deputado Luís Cabral, pois já trazem consigo maior carga de influências sobre sua formação identitária e são capazes de definir mais sobre o seu eu, enquanto sujeito negro.

Foram acompanhados 13 alunos regularmente matriculados e frequentes, com a faixa etária entre 11 e 20 anos e índice de repetência acima da média, uma vez que cerca de 61,53%

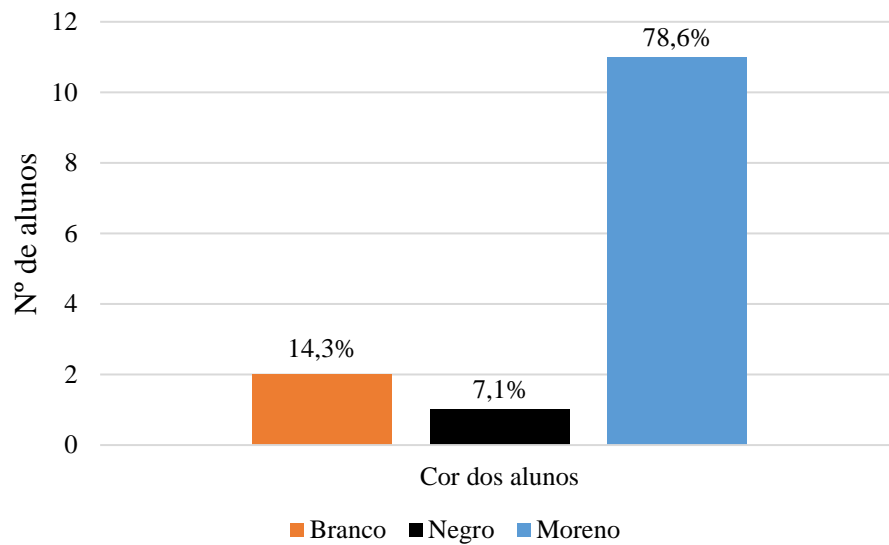
---

<sup>5</sup> O Regimento Unificado das Escolas Municipais foi criado a partir das Leis, dos Decretos e das Resoluções vigentes da Educação, especialmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, criada no ano de 2011.

já repetiram alguma série dentro do processo escolar. É dentro desse cenário múltiplo e diversos que o trabalho docente, voltado à reafirmação da identidade racial, tende a ser efetivado.

Ao responderem um questionário em que deveriam mencionar sua cor e sua identidade racial, alguns alunos acabaram por omitir sua descendência negra e se classificaram como morenos. Observemos o gráfico 04 apresentado abaixo.

**Gráfico 04** – Autodeclaração dos alunos das comunidades de Cristina, Olho D’Água e Tanquinho de Aroeira em relação a sua cor, Caetitê/Bahia



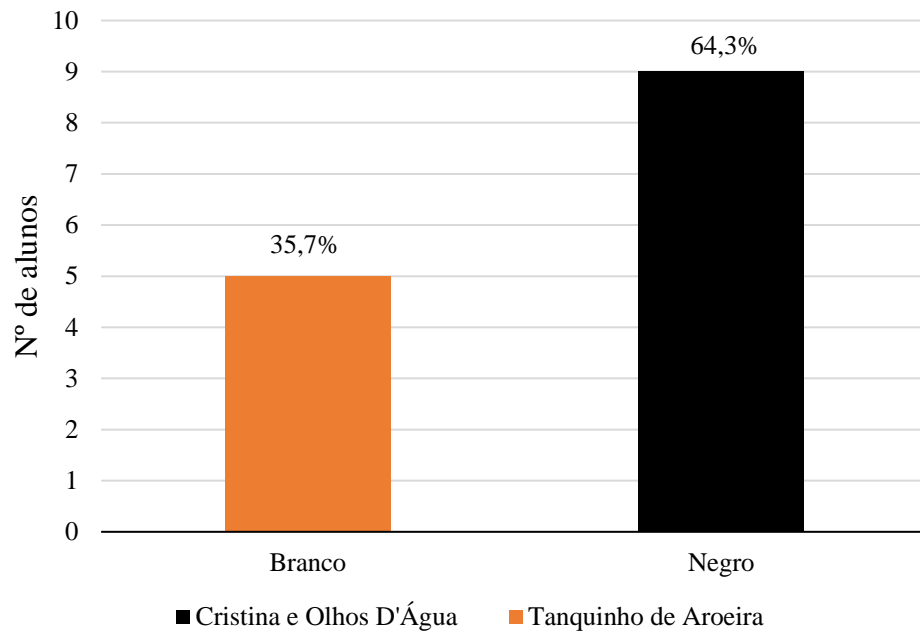
Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao analisarmos o gráfico acima, percebemos claramente que 78,6% dos alunos buscam para si uma classificação que omite sua descendência. Involuntariamente, eles já carregam consigo um reflexo histórico que tende a minimizar a presença e a importância do negro e a ascensão dos brancos em todos os espaços. Para Osório (2003) foi incutido na história do povo que ser pardo é carregar consigo uma carga negativa muito grande, pois quem era classificado enquanto pardo eram aqueles mestiços, advindos das misturas entre negros e brancos que, em sua maioria, foram rejeitados e omitidos por não serem “totalmente” brancos. Foi diante dessa ideia que a adoção do termo “moreno” surgiu. Para eles (os mestiços), ao serem chamados de “morenos”, estariam longe do preconceito e do racismo implantado. “... a reivindicação da morenidade não é mais que uma das muitas faces do racismo e da persistência do ideal de embranquecimento” (Osório, 2003, pp. 32-33)

Pensando sobre essa ótica, “se o moreno não se identifica com os negros ele nega sua negritude e acredita não fazer parte daquele grupo, por se sentir mais próximo dos brancos, prefere se auto identificar como moreno, ao invés de pardo, ou preto” (Sabóia, 2013, p. 06). O que se observa ao reclassificar os estudantes a partir de sua comunidade é que a identidade

cultural torna-se também um dos grandes aspectos contribuintes para a autoidentificação (gráfico 05 abaixo)

**Gráfico 05** – Classificação dos alunos das comunidades de Cristina, Olho D’Água e Tanquinho de Aroeira com base no critério de cor, Caetité/Bahia



Fonte: Elaboração própria (2025).

Nesse gráfico, observamos que, de acordo com a classificação dos alunos, o percentual de alunos que são negros ultrapassa os 64%, tendo um quantitativo bastante significativo para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, voltados a reafirmação e identificação racial. Entretanto, confrontando os dois gráficos, o que se percebe é que há duas políticas sendo empregadas nesse ambiente escolar: uma apresentada pelo sistema da escola, que classifica os estudantes pelo que são; e a outra, apresentada pelos próprios discentes no que se refere a autoafirmação. Nessas duas visões, há de se pensar muito sobre a prática educativa que vem sendo utilizada.

“Reportando-nos a história do negro e da escola no território brasileiro, podemos assim compreender a dificuldade que o mesmo sofre quando o assunto tratado é a construção de sua identidade” (Rosa, 2008, p. 11) É nessa carga histórica que a escola, enquanto espaço de construção do saber, deve agir; fomentando nos alunos o desejo de se identificarem. Como não se discute a importância do negro para a construção da história do povo brasileiro – visto sempre como o malfeitor –, os próprios alunos, descrentes de sua origem, sentem-se acuados na maioria das vezes.

Cabe, em suma, à escola, espaço de maior convivência desses estudantes, trabalhar no intento de modificar esse quadro de reclusão. Os discentes precisam se sentirem confortáveis

para discutir e assumir sua negritude sem se preocupar com os ranços deixados pela “mã” história, contada a eles por muito tempo. É evidente que, para que isso aconteça, faz-se necessário que os professores que ali trabalham tenham uma formação específica para o trabalho com as crianças oriundas de comunidades quilombolas/negras. Entretanto, o que se percebe é que essa formação, ainda que obrigatória pela lei, mostra-se distante desses docentes. Diante dessa necessidade, Fernandes e Souza (2016) defendem a prática educativa como primordial para aceitação do negro no espaço escolar.

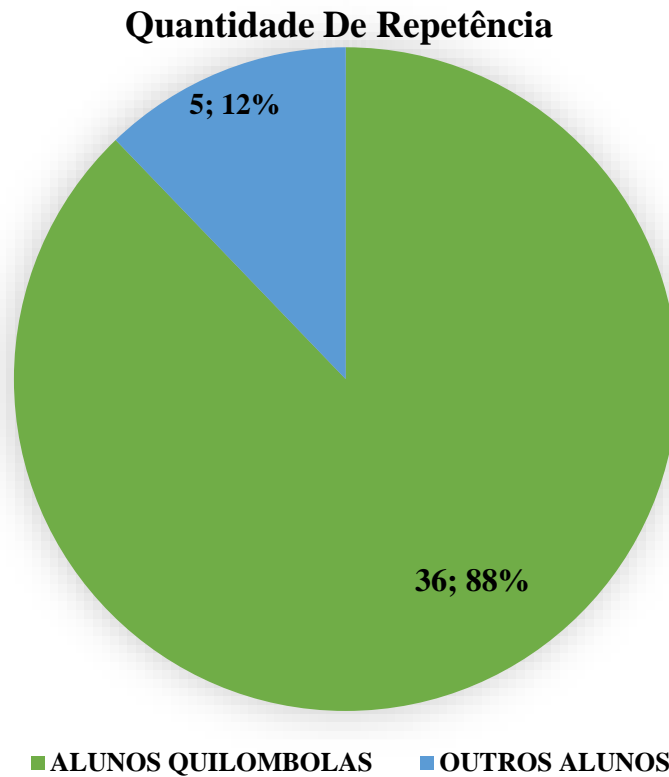
O sentido de educar abrindo-se para africanidades é primordial por permitir um diálogo transformador e humanizador. Abrir-se para as africanidades permite a todos, e não só aos negros, a aquisição de conhecimentos calcados na tradição e na memória, e assim estabelecer um contraponto à cultura eurocêntrica presente na escola (Fernandes; Souza, 2016, p. 115).

Por isso que a formação do educador para o processo de ensino-aprendizagem torna-se tão importante. Desse modo, acredita-se que a promulgação das leis tenha sinalizado “possibilidade de mudança no imaginário pedagógico, na medida em que rompeu com o silêncio da história de desrespeito a negros e índios, reposicionando estes sujeitos no território escolar.” (Fernandes; Souza, 2016, p. 116), cabendo, também, ao docente esse papel de mediador e reconstrutor dessa visão

E, quando esse trabalho não é bem desenvolvido, o que traz como reflexo? A falta de motivação por parte dos alunos uma vez que, não se identificando com o ambiente, não veem nele sentido e significado. Resposta a isso, o alto índice de reprovação. A análise foi realizada com uma amostra de 13 alunos, sendo 6 pertencentes à comunidade quilombola e 7 oriundos de outras comunidades.

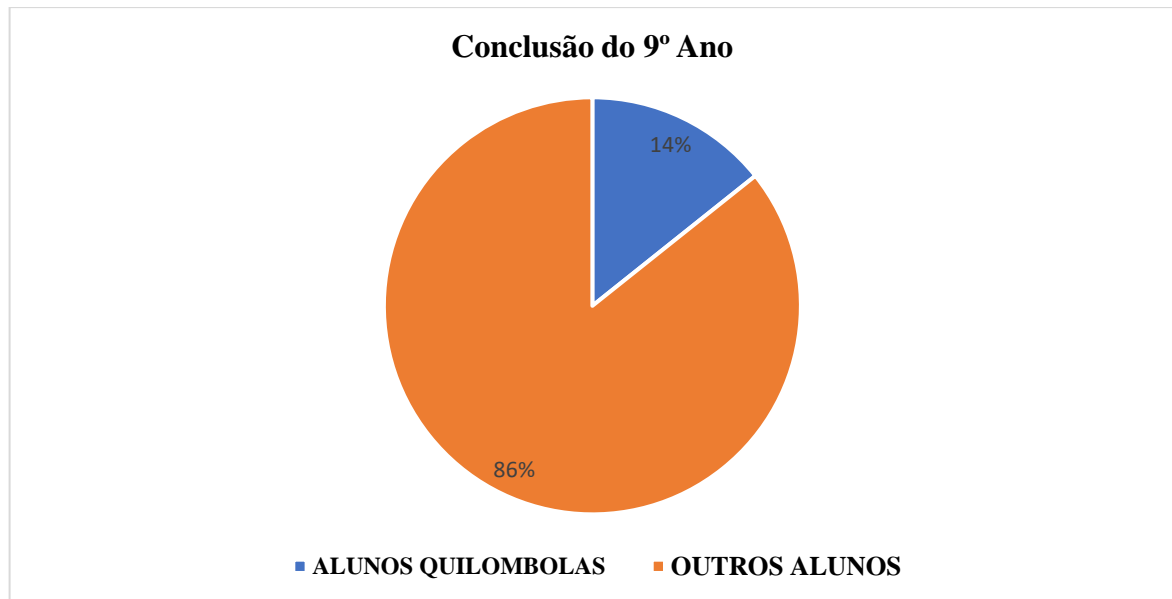
O gráfico a seguir apresenta a quantidade de alunos e o número de repetências por grupo.

**Gráfico 06** – Índice de repetência escolar dos alunos da cor negra da Comunidade de Cristina e Olho D'água e branca de Tanquinho de Aroeira até o 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria (2025).

Como ilustrado no gráfico acima, a quantidade de repetência entre os alunos quilombolas é significativamente maior quando comparada aos outros alunos, com um total de 36% repetências para os quilombolas contra apenas 5% para os alunos de outras comunidades. A tabela a seguir mostra a quantidade de alunos que concluíram o 9º ano, separada por grupo de origem (quilombolas e outros alunos):

**Gráfico 07** – Análise da Conclusão do 9º Ano entre Alunos Quilombolas e Outros Alunos

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os gráficos nos mostram uma realidade de 6 alunos quilombolas analisados somente 1 conseguiu concluir o 9º Ano do Ensino Fundamental, enquanto os outros 7 alunos da comunidade de Tanquinho de Aroeiras todos conseguiram concluir o 9º ano do Ensino Fundamental. Inúmeros são os fatores intra e extraescolares que influenciam para que ocorra a repetência em nossas escolas, e igualmente inúmeros são os estudos realizados como o objetivo de detectar as causas dos mesmos.

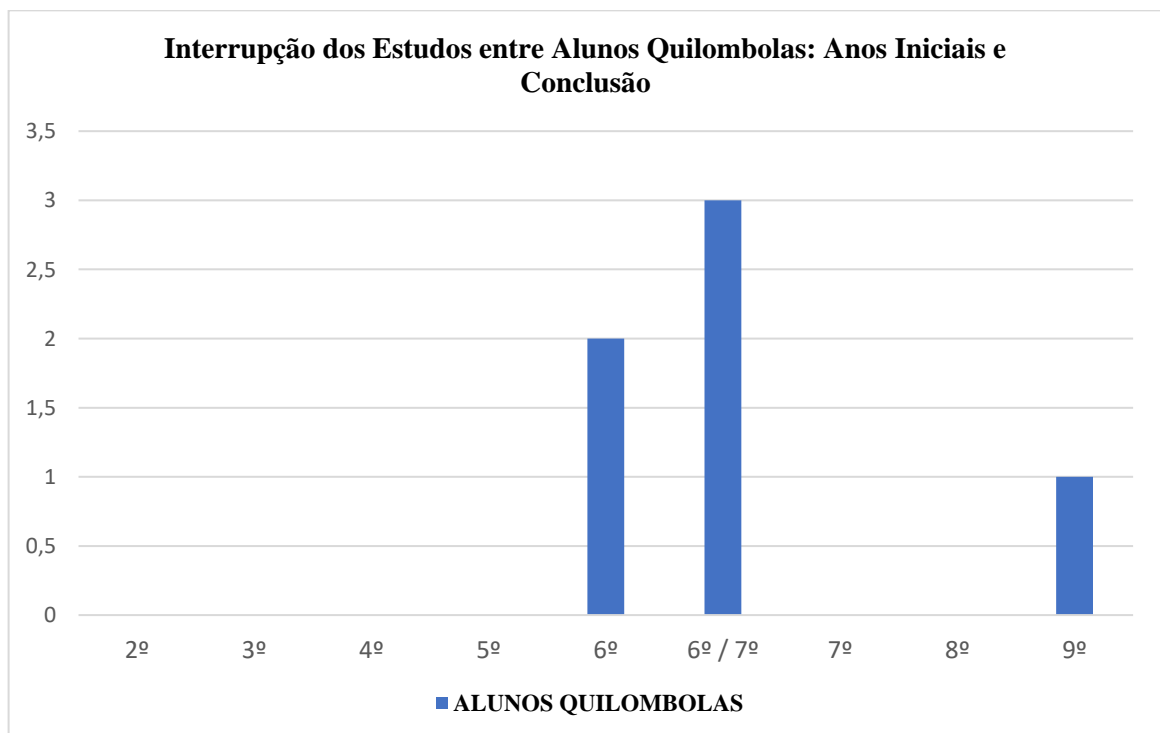
E muito pouco tem sido feito para reverter o quadro do fracasso escolar. Além do que, há sérios indícios de que também pode haver problemas nas escolas e no sistema educacional. Pois quando um aluno é reprovado, ele é taxado de incapacitado para prosseguir os estudos e essa condição afeta bastante sua autoestima de forma negativa. Alguns estudos como Moura Filho e Silva (2012), Lacerda (2007), Ribeiro (1991) e Gil (2018) já comprovaram que a repetência não leva o aluno a uma aprendizagem melhor no ano seguinte, isto é, repetência não é sinônimo de melhoria na aprendizagem e bom desempenho nos anos seguintes. A repetência pode ter efeitos negativos, como um aumento da frustração e do desinteresse pela escola, e pode até mesmo prejudicar o desenvolvimento social e emocional do aluno. Segundo Marcel Crahay (2007, p. 185):

O balanço das pesquisas disponíveis sobre os efeitos da repetência não tem ambiguidade: em regra geral, os alunos fracos que 5 repetem progridem menos que os alunos fracos que são promovidos. Ou seja, pode-se considerar que a repetência constitui um meio contra produtivo de fazer face às dificuldades de aprendizagem dos alunos fracos.

Muitas vezes, no cotidiano de sala de aula, as atividades são sempre impostas pelo professor e até mesmo previamente definidas por conteúdos programáticos ditados por currículos e livros didáticos, sem levar em consideração os interesses e expectativas dos alunos.

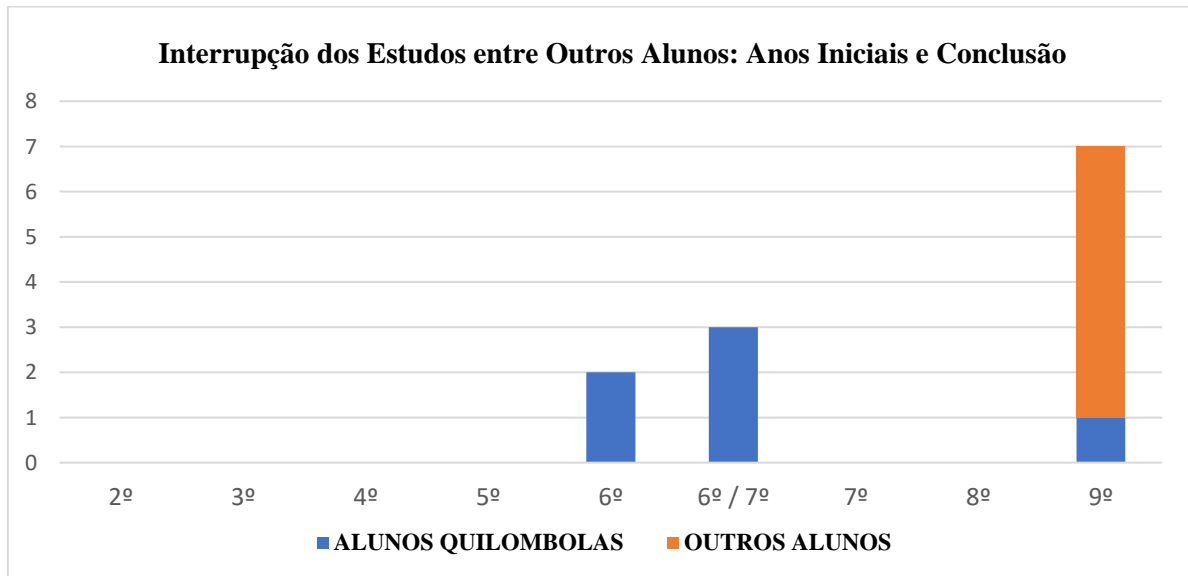
O gráfico 08 demonstra que a maioria dos alunos quilombolas interrompeu seus estudos no 6º ano ou em alguns casos, ao migrarem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde também abandonaram os estudos entre o 6º e 7º ano. Apenas 1 aluno quilombola conseguiu concluir o 9º ano.

**Gráfico 08** – Interrupção dos Estudos entre Alunos Quilombolas: Anos Iniciais e Conclusão do 9º Ano



Fonte: Elaboração própria (2025).

Diferentemente dos alunos quilombolas, todos os outros alunos conseguiram concluir o 9º ano, conforme mostrado no gráfico 09. Isso reflete uma trajetória escolar mais estável, sem interrupções significativas, e sugere condições de aprendizagem mais favoráveis para esse grupo.

**Gráfico 09** – Interrupção dos Estudos entre Outros Alunos: Anos Iniciais e Conclusão

Fonte: Elaboração própria (2025).

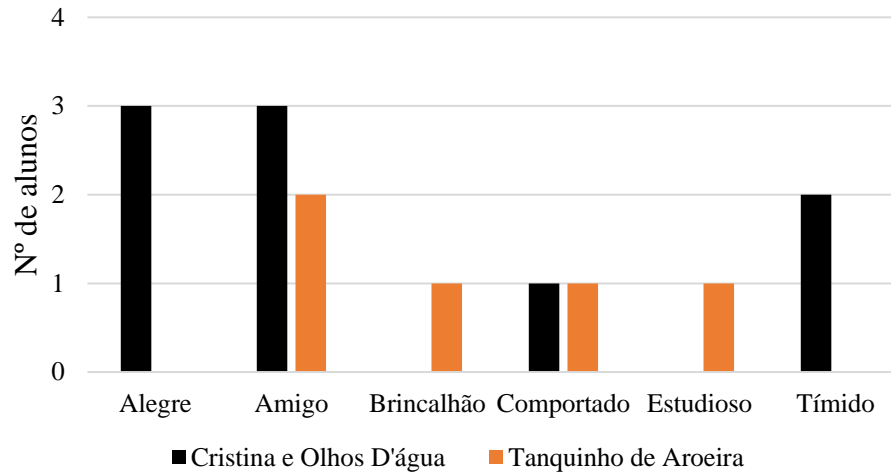
Não há como negar, atentando-se aos dados colhidos e analisados, que o fracasso escolar esteja também atrelado à não identificação racial já que, dentre os alunos repetentes, não há casos de alunos identificados como brancos. Os percentuais que organizam os dados de repetência da instituição, no que se refere aos alunos pesquisados até o 9º ano do Ensino Fundamental, apontam para uma recorrência maior entre os alunos negros. Será que isso se dá apenas por trazerem consigo uma dificuldade de aprendizado ou realmente por não se identificarem com esse ambiente? Ou por serem excluídos da perspectiva de aprendizagem adotada pela escola?

Vários estudos têm demonstrado a existência de uma correlação positiva entre uma identidade bem construída, com o autoconceito elevado, e o bom desempenho acadêmico. Em contrapartida, porém, isso significa que sucessivas experiências de fracasso escolar podem levar um aluno à autodesvalorização prejudicando o pleno desenvolvimento de sua identidade (Nogueira, 2005, p. 64).

Essa (auto)desvalorização, consequência de um trabalho não desenvolvido em sala de aula, torna-se também constructo para a não afirmação dos alunos. A autoafirmação da qual falamos nessa pesquisa não se passa pela imposição da negritude aos alunos dessas escolas, mas, sobretudo, pela apresentação do outro lado da história, que os tornem capazes de vislumbrarem conquistas, lutas e, principalmente, orgulho de seu corpo, de sua imagem, a fim de que, não obstante, se encontrem neles e assim lutem também pela reafirmação da identidade do negro. Se a escola não está sendo capaz de desenvolver esse interesse nos alunos, entendendo que estão em seu espaço de origem negra – comunidades quilombolas, é preciso, antes de tudo, começar a rever suas práticas para que alcancem essas crianças que têm tanto de si e que muitas das vezes são acuadas de serem quem são.

Isso se torna importante e deve ser percebido pela escola em questão já que, respondendo a uma das questões propostas pelo questionário a eles apresentado, é no ambiente escolar que eles se sentem mais alegres e amigos; embora ainda não o seja favorável ao estudo e educação.

**Gráfico 10** – Descrição das sensações dos alunos das comunidades de Cristina, Olhos D’Água e Tanquinho de Aroeira em relação ao ambiente do Grupo Escolar Manoel Soares, Caetité/Bahia



Fonte: Elaboração própria (2025).

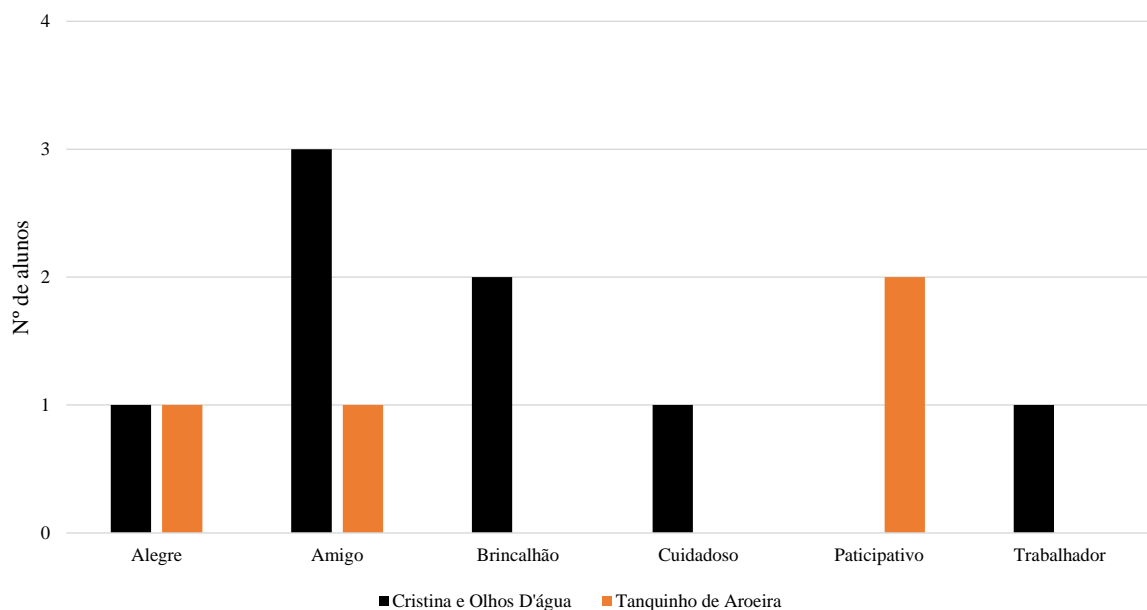
Um paralelo que não somente permeia a preocupação dos sistemas escolares, como também confunde a cabeça dos discentes. Esses alunos, apesar de verem na escola um espaço de maior convivência afetiva, que os tornam alegres e amigos sem distinção, também aparece como o mesmo espaço não atrativo ao estudo. Se observarmos o índice de alunos que se auto identificam como estudioso é mínimo e apenas demarcado por alunos da comunidade Tanquinho de Aroeira, já não são tão influentes das comunidades quilombolas. Ao não se classificarem como estudiosos, os alunos deixam marcas dessa repetência como reflexo negativo ao ensino-aprendizagem. Sentem-se incapazes de aprender e conseqüentemente pertencer aos mesmos espaços que os amigos brancos.

Reflexo disso, a criança negra tende a crescer com o perfil arraigado de que jamais conseguirá ascender na vida como uma criança branca. Isso a desqualifica também no processo educativo, já que apenas aos brancos era tida a característica de inteligência e sapiência; deixando aos negros apenas o trabalho braçal. Esse reflexo também pode ser observado nas respostas dadas pelas crianças da comunidade quilombola de Cristina e Olho D’Água.

Na escola, elas se sentem felizes e capazes de fazer amigos, mas impossibilitados de evoluírem nos estudos, enquanto na comunidade, sentem-se menos alegres e mais submetidos ao trabalho. As meninas são responsáveis pelos trabalhos domésticos, como limpeza e

arrumação da casa, lavar e passar roupa, varrer quintal, fazer comida e cuidar dos irmãos e/ou primos mais novos, substituindo suas mães, tias e avós enquanto elas exercem atividades remuneradas em diversos ofícios. Já os meninos dispõem de uma gama menor de atividades, como cuidar dos animais e plantações, mas geralmente a partir dos 16 anos já começam a trabalhar fora, juntamente com pais e tios, em atividades como: ajudante de pedreiro, marceneiro, caseiro, vaqueiro na própria região, ou viajam para trabalhar no corte de cana nas regiões Sudeste e Centro Oeste.

**Gráfico 11** - Descrição das sensações dos alunos em relação à convivência nas comunidades de Cristina, Olho D'Água e Tanquinho de Aroeira, Caetité/Bahia



Fonte: Elaboração própria (2025).

Não há como negar que as relações extraescolares interferem e influenciam o desenvolvimento dos alunos. Isso se mostra bastante evidente também nessas comunidades em estudo, uma vez que deixam demarcados não ser desses alunos sua condição - negro-trabalhador-cuidador - diante dos demais, brancos. Querendo ou não, os reflexos da política de discriminação ainda se mostram arraigadas nesses discentes que, mesmo tendo a oportunidade de estar em espaços iguais, ainda se sentem inferiores e impossibilitados de afirmarem sua origem, sua descendência, sua identidade. “Vivemos em uma nação que quanto mais evidentes forem os traços negroides em um cidadão maior será o preconceito que este receberá” (Rosa, 2008, p. 14).

É por isso que a escola precisa ser o espaço mais desejado pelos alunos para que possam se identificar, distante das amarras do preconceito e dos ranços deixados pela exclusão histórica, e assim construam e reafirmem sua identidade racial se impondo e se entendendo também como cofundadores dessa nação tão múltipla e tão diversa, como afirmar Souza (1983, p. 77),

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento 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.

Assim, a reafirmação da identidade negra, do ser negro, perpassa a conscientização e valorização dos sujeitos a partir de valores socioculturais. Desse modo, a função do professor nessas comunidades não pode se exaurir nos conteúdos programáticos que foram impostos pelas legislações, mas, sobretudo, entendendo a realidade que os circunda, tornando seus alunos sujeitos ativos e participativos no processo de construção de sua educação, sua cultura e, acima de tudo, de sua identidade. Se não apresentam formação específica ou desconhecem o trabalho a ser feito com as comunidades quilombolas no intento de resgatar sua identidade racial e sua participação na sociedade atual, a equipe educacional têm o dever de buscar esse preparo a fim de que torne o ensino, a esses alunos, condizentes com sua realidade e não mais excludente e repetente como tem sido.

Tratar de forma igual aquele que por origem é diferente, não é dissimular a forma de tratamento diante de algum privilégio. Muito pelo contrário, é valorizar aquele que, por sua própria bagagem original – familiar e histórica, já é um ser em si privilegiado e reconhecido. Entender que o ser negro não o faz menor ou pior que ninguém deve ser a primeira premissa disseminada pela escola, a fim de construir nesses alunos o desejo de se afirmarem e, ainda mais, terem orgulho do seu povo/nação que tanto contribuiu para a formação do povo brasileiro. Ser afrodescendente, negro, não é uma máscara imposta pela sociedade para diminuir ou tornar submisso o ser, é sim uma identidade de luta, de resistência, que merece respeito e, acima de tudo, ser memorada no espaço escolar - lugar propício ao desenvolvimento crítico dos alunos.

O racismo institucional se manifesta em normas e práticas da escola que, muitas vezes de forma inconsciente ou com intenção, perpetuam desigualdades raciais. Por exemplo, a falta de representatividade negra na gestão escolar, a falta de recursos para alunos negros, ou até mesmo a forma como os professores interagem com alunos de diferentes raças.

Como afirmado pela professora Sherol<sup>6</sup>,

Uma Educação Antirracista é aquela que precisa entender que vivemos em uma sociedade racista, em que as relações entre as pessoas são pautadas também a partir do lugar social e racial que elas ocupam, e se preocupa em preparar indivíduos que possam se colocar contra esse sistema, gerador de maior desigualdade.

---

6 Sherol é mestra em História pela UNISINOS e mestra em Ensino de História pela UFRGS/UFRJ. Ela também é doutoranda em História na UFRGS. Depoimento fornecido em entrevista à Revista Nova Escola. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19855/o-que-e-educacao-antirracista>. Acesso em: 24 mar. 2025.

Isso modifica discursos, raciocínios, lógicas, posturas e modos de tratar as pessoas. Uma escola implicada com essa luta desenvolve um ensino antirracista desde o início da vida escolar, estudando, debatendo e implementando práticas antirracistas no ambiente pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de reflexões críticas sobre diversos padrões e questões da sociedade, como políticas públicas, direitos humanos, acesso à educação entre outros.

No caso da escola, essa preocupação precisa ser considerada por seus gestores, visto que uma das formas de manifestação do racismo é o institucional. O Racismo Institucional se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano escolar, colocando os alunos de grupos étnicos discriminados em situação de desvantagem em relação aos outros alunos. O(a) Gestor(a) Escolar precisa promover uma educação antirracista, de modo a combater a evasão e a repetência escolar, além de estimular os alunos negros a desenvolverem seu potencial, levando em conta uma reflexão coletiva sobre preconceitos e atos involuntários, fazendo, com isso, a diferença no ambiente escolar ao implementar políticas educacionais de educação antirracista na escola.

No combate a essas formas de racismo, a educação escolar pode ser um poderoso meio de transformação social que em si carrega um enorme potencial para a construção de uma sociedade que não somente lute contra o racismo, mas que, sobretudo, se converta em uma coletividade antirracista e democrática. Nesse sentido, o primeiro passo da gestão escolar é a compreensão de que o racismo estrutural e institucional que marca a sociedade brasileira tem raízes históricas profundas, sendo fundamental que os gestores não minimizem, naturalizem ou concebam os casos de preconceitos e discriminações raciais que ocorram no domínio escolar como eventos pontuais.

#### **4.4 Cartilha com Orientações para a Construção de uma Escola Antirracista: Edição para Gestores e Coordenadores Pedagógicos**

A Cartilha com orientações para construção de uma Escola Antirracista tem como objetivo orientar gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) com as ferramentas necessárias para promover uma educação antirracista. Ela apresenta caminhos, dicas e possibilidades metodológicas destinadas a envolver os sujeitos das escolas com estratégias de superação do racismo institucional e outras formas de discriminações, contribuindo com a redução das desigualdades raciais, enfrentando o racismo e fortalecendo a cultura do respeito.

Essa cartilha surgiu a partir da minha experiência como coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Caetité, acompanhando alunos de comunidades quilombolas e vivenciando diversas situações de racismo dentro da escola. O meu desejo é propor uma reflexão mais aprofundada acerca das questões raciais, partindo do contexto nacional, mas

também, problematizando o cotidiano escolar, abordando as raízes históricas do racismo e demonstrando o quanto os problemas provenientes da desigualdade racial estão presentes no nosso dia a dia e afetam os indivíduos de inúmeras formas, inclusive no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, ela vem para reforçar a importância da conscientização e da ação coletiva na busca de soluções para melhorar as relações étnico-raciais no ambiente escolar e fora dele, com orientações para gestores e coordenadores pedagógicos, que são os maiores pilares na construção de uma escola antirracista. Esses dois profissionais têm a responsabilidade de planejar, junto com a comunidade escolar, todas as propostas pedagógicas, metodologias de ensino, estrutura curricular, os modelos de avaliação e as atividades previstas para o ano letivo.

O gestor escolar desempenha um papel fundamental no sucesso da escola, pois ele é o responsável por garantir que todos os aspectos da instituição funcionem de forma eficiente e harmoniosa. Sua liderança, gestão e capacidade de promover um ambiente inclusivo e respeitoso são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos e para a qualidade do ensino oferecido. É papel desse profissional, junto com a comunidade escolar, incluir no Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola o ensino da História Africana, a verdadeira história do nosso país e a importância dos afro-brasileiros, o respeito à cultura e à religião de matrizes africanas e o respeito aos afro-brasileiros.

Faz parte da função de ser gestor oferecer um ambiente agradável e propício ao ensino-aprendizagem, por isso qualquer tipo de preconceito deve ser combatido e erradicado dentro da escola, e a forma mais eficaz de se combater a ignorância é trazendo o conhecimento para a roda de conversa. Apoiar o estudo de temas como o racismo vai muito além do que cumprir uma lei, traz benefícios visíveis e incontestáveis para a escola. Segundo Pimentel, Silva e Santos (2015, p. 15):

A escola é um ambiente privilegiado para se iniciar o processo de conhecimento da diversidade cultural brasileira e promoção de respeito a todas as diferenças decorrentes desta pluralidade, uma vez que é um espaço onde convivem crianças de várias etnias, classes sociais, crenças e culturas distintas; podendo direcionar o aprendizado ao respeito mútuo e o convívio democrático com a diferença.

É na escola que ensinamos e aprendemos também valores e auxiliamos os nossos alunos a serem bons cidadãos e praticamos a cidadania, levando-os à construção de conceitos de certo e errado, e orientando-os a viver em sociedade, pois o espaço educativo é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo. A escola é um espaço para novas ideias e reflexões e para a construção de valores; é local ideal para refletirmos sobre diversos saberes e descobertas.

Como afirmou a filósofa e escritora Djamila Ribeiro<sup>78</sup>: “A gente já nasce numa sociedade que tem uma hierarquia de humanidade em que, se você é negro, vai ser tratado de um jeito, se é branco, vai ser tratado de outro”.

A sociedade já estabelece essas construções para nós e vamos assimilando isso, internalizando e aceitando como verdade. Ninguém nasce odiando ninguém, a gente aprende a odiar. Ou seja, o racismo está em nosso cotidiano e precisamos conhecer seus mecanismos para enfrentá-lo, construindo outras referências para a nossa sociedade.

No caso da escola, essa preocupação precisa ser considerada por seus gestores, visto que uma das formas de manifestação do racismo é o institucional. O Racismo Institucional se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano escolar, colocando os alunos de grupos étnicos discriminados em situação de desvantagem em relação aos outros alunos. O(a) Gestor(a) Escolar precisa promover uma educação antirracista, de modo a combater a evasão e a repetência escolar, além de estimular os alunos negros a desenvolverem seu potencial, levando em conta uma reflexão coletiva sobre preconceitos e atos involuntários, fazendo, com isso, a diferença no ambiente escolar ao implementar políticas educacionais de educação antirracista na escola.

Já o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) é o(a) mediador(a) de toda a prática e ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, garantindo uma educação de qualidade, inclusiva, democrática e antirracista. Segundo Placco e Almeida (2015), o Coordenador Pedagógico deve:

[...] desempenhar três funções essenciais: a função articuladora dos processos educativos, a função formadora (relacionada tanto à garantia da formação contínua do corpo docente quanto à orientação pedagógica destinada aos estudantes) e a função transformadora (aquela que se refere ao trabalho pedagógico no âmbito da melhoria constante do processo de ensino-aprendizagem da escola (Placco; Almeida, 2015, p. 12).

Contudo, muitas vezes o trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) se resume ao acompanhamento do planejamento. Já sua execução e avaliação são colocadas em segundo plano, quando comparadas com ações e/ou intervenções no âmbito das relações interpessoais.

Por isso, esse(a) profissional tem que ser o apoio essencial para que professores, funcionários e toda a comunidade escolar possam caminhar juntos em direção a uma educação verdadeiramente antirracista. Esse papel vai além de orientar planejamentos: ele(a) precisa ser

---

7 Djamila Ribeiro, 35 anos, nasceu em Santos, São Paulo. É mestre em filosofia política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), ativista pelos direitos das mulheres e dos negros e colunista do site da revista Carta Capital.  
8 Em entrevista concedida para o site da Revista Carta Capital, publicada em fevereiro de 2016. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2016/02/07/racismo-no-brasil-o-crime-perfeito-entrevista-com-djamila-ribeiro/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

uma fonte de referência, oferecendo suporte concreto aos professores para que eles enxerguem, dentro de suas práticas diárias, oportunidades reais de promover mais equidade e inclusão.

No entanto, para cumprir essa missão, é fundamental que se mantenha munido(a) constantemente de materiais, estudos e referências atualizadas sobre educação antirracista. Somente assim ele(a) conseguirá compartilhar conteúdos consistentes, sugerir abordagens eficazes e inspirar sua equipe a trabalhar com intencionalidade, rompendo estereótipos e evitando práticas superficiais.

Uma escola antirracista não se constrói apenas a partir de datas comemorativas, mas no dia a dia, no planejamento cuidadoso e no compromisso contínuo de todos. E o(a) coordenador(a) pedagógico(a), diante desse cenário, é a peça-chave para garantir que essa jornada aconteça de forma estruturada e significativa. As atribuições e responsabilidades do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são estratégicas, quando tratamos do enfrentamento do racismo e da construção de uma educação antirracista.

Tanto o(a) Gestor(a) Escolar e o(a) coordenador (a) escolar, em suas posições de líderes da escola, devem atuar como agentes de transformações dentro da escola, aplicando mudanças e melhorias voltadas para a luta antirracista, com a finalidade de criar uma cultura de valorização da diversidade. Promovendo e incentivando não apenas ações que fomentem o combate de práticas racistas, mas também, dessa forma, o repensar de educadores que precisam se desprender de preconceitos.

Na cartilha, você encontrará os dados sobre a educação antirracista no Brasil, compreender o que é uma educação antirracista, conhecer a legislação antirracista do Brasil, entender o papel do(a) gestor(a) e da coordenação pedagógica na construção de uma escola antirracista, ações para se formar Gestores e/ou Coordenadores Pedagógicos Escolares Antirracistas e um passo a passo para combater o racismo na escola, entendendo o processo de corresponsabilidade social de gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) na superação do racismo e de outras discriminações presentes nos espaços escolares. A “Cartilha com Orientações para Construção de uma Escola Antirracista: Edição especial para gestores e coordenadores pedagógicos” é um instrumento que permite à comunidade escolar mudar a realidade, tendo como passo fundamental o olhar que resulte em atitudes e ações cotidianas.

A equipe gestora, composta pela gestão escolar e pela coordenação pedagógica, tem a responsabilidade de liderar e coordenar o trabalho coletivo e colaborativo na escola. Entre suas atribuições, estão a administração geral da escola, a supervisão do projeto político-pedagógico (PPP), o cuidado com a equipe, a organização de eventos escolares e o envolvimento da comunidade. Implementando práticas educativas que garantam a qualidade do ensino, da

aprendizagem, da promoção da equidade e da inclusão, além da necessidade de proporcionar a todos um ambiente de respeito e de valorização da diversidade. Nesse sentido, o debate sobre as relações étnico-raciais é fundamental, pois impacta diretamente o clima escolar como um todo.

Educar para as relações étnico-raciais é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção de uma escola antirracista. A partir da Lei 10.639/03, os avanços na educação básica têm sido indispensáveis para o trabalho dos educadores comprometidos na construção de uma escola antirracista, porém a lei ainda precisa ser mais incentivada pela equipe gestora da escola, envolvendo toda a comunidade escolar. Ao promover o respeito às diversidades, além da inclusão de todos os alunos, estamos não apenas cumprindo uma exigência legal, mas também formando cidadãos mais conscientes e preparados para atuar na sociedade. Ademais, estamos transformando o espaço educacional em um ambiente acolhedor para todos os alunos com foco no respeito e no aprendizado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado na execução dessa pesquisa de mestrado é marcado por um conjunto de vivências que trouxeram a esse estudo outras perspectivas de produção. Ao retomar uma pesquisa que apresentei ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade Étnico-Racial com a temática “Olhares sobre a trajetória Educacional das crianças afrodescendentes com alunos do 5º ano: desafios e avanços do trabalho com a diversidade étnico-racial do Grupo escolar Manoel Soares da Cruz”, nessa época estava atuando como coordenadora pedagógica dessa escola, e partindo de minha vivência, percebi que muitos alunos sofriam preconceitos devido a cor da pele e que a repetência escolar acontecia frequentemente com os alunos das comunidades quilombolas que ali estudavam.

Iniciando essa pesquisa, agora com um olhar diferenciado de pesquisadora, pois não atuo mais como coordenadora pedagógica na rede municipal de Caetité, ao fazer o levantamento de dados desses mesmos alunos que estudavam na Escola Municipal Manoel Soares da Cruz, e que a partir do 6º ano foram estudar na Escola Municipal Deputado Luís Cabral, constatei que o número de repetência desses alunos foi aumentando, tendo uma grande evasão escolar. Somente uma aluna, dos 13 alunos pesquisados, conseguiu concluir o Ensino Fundamental – Anos Finais.

Após análise dos dados coletados, percebi a ineficiência da escola, no que se refere à contribuição para uma formação identitária bem articulada entre os alunos, principalmente os de origem afrodescendente. Entretanto, defendemos a ideia de que essa mudança não deve tardar a acontecer. E, para que ela se efetive, é necessário antes de tudo investimento na formação e capacitação dos professores para que se sintam aptos ao trabalho com a diversidade. “Como resultado, teremos futuros cidadãos afrodescendentes dotados de uma autoestima positiva e de um orgulho próprio” (Rosa, 2008, p. 47).

A escola tem um papel fundamental na constituição do sujeito, pois a ela cabe também a discussão de questões não apenas objetivas, mas também subjetivas, que deslocam e motivam o alargamento de fronteiras no pensamento dos alunos, aumentando os seus horizontes históricos, questionando, sempre que possível, as suas verdades pré-concebidas e repensando as grandes narrativas, tão comuns e disseminadas na sociedade atualmente.

Embora o município de Caetité tenha construído seu Referencial Curricular e tenha pensado na modalidade para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) assegurar aos estudantes o direito de compartilhar os conhecimentos, saberes tradicionais e as formas de produção das comunidades a fim de assegurar seu reconhecimento e valorização dos saberes, é preciso que a implementação desse referencial curricular realmente seja efetivada nas escolas, garantindo que

os alunos quilombolas recebam uma educação que valorize sua identidade e tradições, além de promover a igualdade de oportunidades.

Antes de tudo, é preciso que a escola esteja aberta a realizar as mudanças necessárias para que sejam transmitidos os conhecimentos advindos das comunidades. A proposta pedagógica precisa se atentar para a educação do lugar e no lugar. A construção de uma proposta pedagógica é um exercício da práxis, como referendado por Nunes (2006, p. 142).

Um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores/as e educandos/as na relação entre si e com o espaço onde se efetiva a prática pedagógica construam um conhecimento agregador de saberes sociais e científicos. A síntese dessas duas formas de saber é a formação de sujeitos que não se desenraizarão da sua cultura, da sua história, mas que, ao mesmo tempo, forjarão as condições necessárias para um diálogo consigo mesmo e com o mundo que lhes é exterior.

As escolas precisam atualizar o Projeto Político Pedagógico, com base na proposta do Referencial Curricular e embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Escolar Quilombola, nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução do Conselho Estadual de Educação, nº 68 de 20 de dezembro de 2013, artigo 30), que assegura que o currículo da Educação Escolar Quilombola deverá:

I - garantir ao educando/a o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004; III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos/as afro-brasileiros/as na diáspora africana; IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não, e a proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (Bahia, 2013, pp. 28-29).

Por isso, é mais que necessário que a escola construa um Projeto Político Pedagógico diferenciado que apresente elementos que fomentem a discussão em torno da Educação Escolar Quilombola, onde a educação trilhe pelos caminhos da construção com coletividade e emancipação. Construindo a partir de um diagnóstico da realidade e de forma coletiva com todos os sujeitos envolvidos na educação incluindo os moradores da comunidade, levando em conta a realidade regional, sociocultural, histórica da comunidade escolar.

Portanto, cabe a todos, sejam eles professores, alunos, membros da comunidade local, coordenadores pedagógicos e gestores, garantirem que o esforço empreendido na construção

do PPP não seja mais um documento que será arquivado ou somente consultado para atender uma agenda burocrática. O PPP precisa ser vivo, pertencente a cada sujeito envolvido e comprometido com a educação em sua escola.

Um outro de ponto de bastante relevância nesse trabalho foi o resultado da trajetória escolar desses 13 alunos, das Comunidades Quilombolas de Cristiana e Olho D'Água, onde percebemos que a repetência escolar está associada à cor declarada do aluno, pois os alunos oriundos das comunidades quilombolas estão mais sujeitos à reprovação do que os alunos brancos ou pardos. Esse resultado aponta para a articulação entre repetência e etnia, denunciando mecanismos de segregação, os quais o sistema educacional ainda não foi capaz de solucionar em nível estrutural.

A vida escolar dos alunos quilombolas é frequentemente interrompida devido a dificuldades financeiras e a necessidade de contribuir para o sustento familiar, o que leva a abandonos e dificuldades em concluir o ensino básico. Muitas vezes, eles não se apresentam muito motivados, devido a várias dificuldades impostas pela sociedade. Como em qualquer outra escola os alunos apresentam dificuldades em determinadas disciplinas, se sentem desmotivados com aulas que não prendem a atenção deles, no entanto, muitos almejam concluir o ensino básico e construir um futuro melhor. A repetência escolar é alta devido a fatores sociais e culturais, que são influenciados pela situação das famílias pertencentes a essas comunidades. Os altos índices de evasão se dão por conta das metodologias empregadas pouco atualizadas, que não se correlacionam com o cotidiano dos alunos dessas comunidades.

É necessário fazer uma reflexão acerca da Educação Escolar Quilombola que mesmo com as leis que asseguram, a prática ainda é contraditória com a teoria imposta, sendo um grande desafio para os alunos quilombolas. Consequentemente, uma educação de má qualidade acarreta em pouca oportunidade de moradores quilombolas conseguir entrar na universidade.

Os gestores escolares, coordenadores e os professores precisam reavaliar a metodologia e a proposta pedagógica, visando reduzir a repetência escolar, propondo capacitações e estratégias inovadoras que possam fortalecer a permanência e manutenção dos alunos na escola e reduzir a distorção idade-série. A escola deve ser um agente da transformação e da promoção da igualdade, objetivando o sucesso escolar de todos os alunos. Diante disso, chama-se a atenção para a necessidade de ressignificação do processo de repetência junto aos profissionais da educação e aos alunos. Ao reconhecer esses fatores, é possível buscar soluções mais eficazes para reduzir a repetência, que não se restrinjam a intervenções focadas no aluno, mas que também abordem as condições de ensino e aprendizagem e o contexto social em que ele está inserido.

A escola deve repensar seus currículos, incluindo temas que promovam a reflexão crítica sobre as relações sociais e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. É necessário adotar metodologias que valorizem a participação ativa dos alunos, a interação entre eles e a conexão com o mundo real, em vez de aulas expositivas e tradicionais. Os professores precisam de formação continuada que os capacite a lidar com as complexidades do desenvolvimento humano e com a diversidade dos alunos. A escola deve estabelecer parcerias com a comunidade para promover um ambiente de aprendizagem mais abrangente e conectado com a realidade dos alunos.

Nesse sentido, o presente estudo almeja que novas práticas pedagógicas possam ser pensadas a fim de incluir os afrodescendentes, especificamente das comunidades aqui em estudo – Cristina e Olho D'Água, no cenário escolar e social, tornando-os capazes de exercer seu direito de ser quem são. É preciso levar em consideração o reconhecimento e o respeito às diferenças, para que as crianças negras tenham orgulho de sua identidade e sejam capazes de se auto afirmarem e se reconhecerem negros sem medo de reclusão ou preconceitos. Cabe então a nós, educadores, a missão de transformar a sociedade, a fim de colaborarmos para um corpo social livre de racismo e preconceitos, em que crianças, independentemente de sua cor/raça, sejam educadas sob uma ótica igualitária e de reconhecimento.

Por fim, acreditamos que é possível desconstruir concepções sociais arraigado nos alunos, se pensarmos uma escola para o desenvolvimento mais humano e menos produtivo. Também pensar a formação, no sentido de profissionalizar os professores e gestores escolares para o desenvolvimento das pessoas e sua convivência plural. Mesmo sabendo que não poderá ser desconstruído tão facilmente. Porém, sabemos que é preciso romper com essa lógica do pensamento que está bastante presente na sociedade e que coloca o aluno como o único sujeito responsável pelos seus resultados na vida estudantil, desconsiderando outras condicionantes que favorecem para tal.

## REFERÊNCIAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Carlos; São Carlos: UFSCar, 2005. 154p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. 3ª ed. São Paulo. Editora: Pólen Livros, 2019.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Volume 1**. Salvador: FGV Editora, 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – Ceert, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. 2022b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. (CONAE/2010). Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/> Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. **Diário Oficial da União**, nº 127, terça-feira, 6 de julho de 2010. Fundação Cultural Palmares, portaria nº 82, de 30 de junho de 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/07/2010&jornal=1&pagina=15&totalArquivos=88>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2010**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao\\_censo2010\\_201210.pdf](https://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf). Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. **Lei complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp95.htm). Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de julho de 1951**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l1390.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm). Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de janeiro de 2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Estrutura Organizacional**. Fundação Cultura Palmares. 2022a. Disponível em: [https://www.gov.br/palmares/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/copy\\_of\\_estrutura-organizacional](https://www.gov.br/palmares/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/copy_of_estrutura-organizacional). Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer n.º 20/2009** – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 09 dez. 2009.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade Cultural**. Portal MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização; Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Secad, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRITO, Quezia Marinho de Oliveira. **Diversidade étnico-racial no Ensino Fundamental: um estudo de caso no Colégio Municipal Honorino Coutinho**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

CAETITÉ, Bahia. **Documento Referencial Curricular Municipal de Caetité**. 2020.

CAETITÉ, Bahia. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. 2015. Disponível em: <https://caetite.ba.gov.br/site/wp-content/uploads/2022/07/PME-2015-2025-DOC-FINAL-TABELA-NOVA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CAETITÉ, Bahia. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Manoel Soares da Cruz, 2016.

CAMELO, Marcelo. **Música além que se ver**. 2003.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface: comunicação, saúde, educação**, v. 1, n. 1 p. 181-185, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane. D. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. D. S. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan/abr. São Paulo: Autores Associados, 2007.

DE PAULA, B. X. de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas.** Tese apresentada à Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Viviane Barbosa; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63. Abril 2016, pp. 103-120.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção.** Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** São Paulo: Global Editora, 2006.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GIL, Natália de L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, pp. 1-23, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: **Revista Tempo Brasileiro**, n. 92-93, jan/jun, pp. 69-82, 1988.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década: In: **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos A. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. São Paulo: Vértice/Rio de Janeiro: Luperj, 1988.

HASENBALG, Carlos A. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, 18. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

KASPRESKI, R. S.; SANTOS, Márcia Andréa. Cultura e escola na construção da identidade quilombola. In: **CELSUL 2018 XIII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul: Linguística e suas interfaces, memórias e desafios**. Guarapuava, 2018.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, pp. 257-280, 2007.

LEITE, Dante M. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. 3. ed. ver. Refundida e ampl. São Paulo: Pioneira, 1976.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição, SECAD, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARTINELLI, Maria Lúcia; KOUMROUYAN, Elza. Um novo olhar para questão dos instrumentais técnico-operativo em Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, Cortez, n. 45, p. 137-141, ago., 1994.

MEDEIROS, Luciane Virtuoso de. **Práticas pedagógicas numa escola multirracial: a identidade da criança afro-descendente na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, UNESC, 2004.

MEIRELES, Mariana Martins de; FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **Educação, Diversidade e Diferenças: olhares (des)colonizados e territorialidades múltiplas**. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elizabete Conceição; AQUINO, Maria Sacramento. **Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, nº 18. São Paulo, Brasil, 2001.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2006.

MOURA, Glória. A cultura da festa nas comunidades negras rurais. In: **Palmares em revista**, n. 1 Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura Brasília. 2006.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita, 1994.

MOURA FILHO, E. T.; SIÇVA, L. L. A formação continuada dos professores e a valorização dos profissionais da educação em Caracaraí-RR/BR. **RGSN – Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 23-39, out. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – usos e sentidos**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988. Série Princípios.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – Penesb/RJ, em 5 de novembro de 2003.

NOGUEIRA, Mario L. L. **Tópicos especiais em educação inclusiva**. Curitiba: IESDE, 2005.

NUNES, Monica Isabel Canuto. **Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Regional Catalão, 2006. 147f.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003.

PAULA, Benjamim Xavier de. A Lei Federal nº 10.639/03 e a Implementação de Políticas e Ações Afirmativas para Negros e Afrodescendentes. In: **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisas do Ensino de História (ENPEH): América Latina em perspectiva: culturas, memórias e saberes**. Florianópolis / SC: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História – ABEH; Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

PEREIRA, J. B. B. A criança negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de pesquisa**, v. 63, 1987.

PIMENTEL, J. J. C.; SILVA, J. L.; SANTOS, N. A. M. **Racismo na escola: um desafio a ser superado**. Espírito Santo, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, mai./ago. 1991.

ROSA, Alexandre Valdemar da. **O papel da educação na construção da identidade do aluno afro-descendente**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em História, Ensino e Linguagens) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, UNESC, 2008.

ROSA, Daniele Cristina. **A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. 103f.

SABÓIA, Evandro Finardi. **Identidade e cultura: reflexões sobre auto identificação racial no Brasil**. Programa FESPSP - PIBIC/CNPq – São Paulo: 2013.

SILVA, Neide de Melo Aguiar. RAUSCH, Rita Buzzi. **Pesquisa em Educação: Pressupostos epistemológicos e dinâmicas de investigação**. Blumenau: Edifurb, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntico, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto de. **Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/Ba**. 2020.

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

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015. 112f.

VELOSO, Mariza; MADEIRA, Angélica. **Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEDDERBURN, Carlos More. Bases para o ensino da história africana no Brasil. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

WERNECK, Jurema. Racismo Institucional e Saúde da População Negra. **Revista Saúde Soc**, São Paulo: v.25, n.3, pp. 535-549, 2016.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. pp. 7-72.202