



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO - CCSB
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS - SOCIOLOGIA

JOELMA TEIXEIRA LIMA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA COMUNIDADE QUILOMBOLA VILA
DAS ALMAS, EM BREJO/MA**

SÃO BERNARDO/MA

2026

JOELMA TEIXEIRA LIMA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA COMUNIDADE QUILOMBOLA VILA
DAS ALMAS, EM BREJO/MA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, como requisito final para obtenção do grau de licenciada em Ciências Humanas/Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio

SÃO BERNARDO/MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Teixeira Lima, Joelma.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA COMUNIDADE
QUILOMBOLA

VILA DAS ALMAS, EM BREJO/MA / Joelma Teixeira Lima. -
2026.

50 f.

Orientador(a): Josenildo Campos Brussio.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas -
Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo
- Ma, 2026.

1. Lei 10.639/03. 2. Educação Escolar Quilombola. 3.
Currículo. I. Campos Brussio, Josenildo. II. Título.

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

JOELMA TEIXEIRA LIMA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA COMUNIDADE QUILOMBOLA VILA
DAS ALMAS, EM BREJO/MA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de
Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, como
requisito final para obtenção do grau de licenciada em
Ciências Humanas/Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio (Orientador)
Doutor em Psicologia Social – UERJ
UFMA – Campus de São Bernardo

Prof. Dra. Amanda Gomes Pereira
Doutora em Ciências Sociais – UFRJ
UFMA – Campus de São Bernardo

Prof. Dr. Mateus de Sá Barreto Barros
Doutor em Humanidades, Direitos e outras legitimidades – USP
UFMA – Campus de São Bernardo

AGRADECIMENTOS

A produção deste trabalho não teria um encaminhamento plausível se não fosse pela persistência no decorrer do caminho, circunstâncias às quais me submeti, mas contando com apoio, compreensão e com os conselhos de muitas pessoas envolvidas.

Diante disso, agradeço primeiramente a Deus pela força e os anjos enviados que me sustentaram nos momentos de angústia, e pelos momentos felizes, lembranças que serão inesquecíveis.

Agradeço, também, à minha família, que me deu apoio nesta caminhada, principalmente aos meus pais, eles que me proporcionaram o máximo em termos de amor, atenção, cuidado, exemplos e uma boa educação.

Agradeço a meus irmãos e amigos pelo carinho, amizade, gentileza, paciência, conselhos, suas preocupações com minha pessoa, demonstrações e vibrações positivas, que me fortaleceram na caminhada.

Aos professores do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, meus agradecimentos por serem complementares em minha formação, pela dedicação aos seus trabalhos, que juntos proporcionaram uma bagagem de ensinamentos e aprendizagens, os quais me conduzirão por toda a vida.

Ao professor Dr. Mateus de Sá Barreto Barros pela oportunidade da minha primeira bolsa de Iniciação Científica e os primeiros ensinamentos sobre pesquisa.

Ao meu orientador, prof. Dr. Josenildo Campos Brussio, o qual admiro muito, por toda atenção, comprometimento e compreensão, sendo um excelente orientador.

À instituição Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que me proporcionou um ambiente favorável, agradeço pelos recursos necessários em minha pesquisa e formação.

Dedico este trabalho à minha família, aos meus pais, meus irmãos e amigos, a quem sou grata por todo o apoio nesta caminhada.

RESUMO

A implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar visa valorizar a História e cultura Africana e Afro-brasileira, bem como os grupos de remanescentes quilombolas, que lutam pelo reconhecimento de seus direitos, entre os quais encontra-se a Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo geral analisar a implementação da Lei 10.639/03 nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Unidade de Ensino Antônio Martins Costa, localizada no Quilombo Saco das Almas em Brejo - MA. A pesquisa também sinaliza possíveis sugestões que visam a transformação do contexto investigado, como apresentar análise sobre a preparação dos professores à realidade dos alunos. Pretende-se conhecer o currículo e o planejamento escolar em relação à lei 10.639/2003; identificar a preparação dos professores em relação a esta temática; investigar como os professores incluem os saberes locais em suas práticas pedagógicas; analisar como as disciplinas abordam os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A metodologia adotada baseou-se em duas etapas: em pesquisa bibliográfica e documental, em fontes primárias e secundárias, como livros, artigos científicos, teses e documentos; a segunda etapa se deu pela pesquisa de campo, com aplicação de questionários e entrevista com professores e alunos. Os resultados encontrados na análise documental demonstram aspectos coloniais introjetados nas orientações pedagógicas dedicadas à Educação Escolar Quilombola, enquanto a pesquisa de campo constata as dificuldades dos professores na inclusão das temáticas sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como também é identificada a necessidade de formação específica que atenda à realidade quilombola. Outro fato é a irregularidade entre a formação e atuação de professores nesta escola. Os dados coletados demonstram o conhecimento da Lei pela maioria dos professores, mas sua prática ainda é um desafio.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Implementação. Educação escolar quilombola. Currículo

ABSTRACT

The implementation of Law 10.639/03 in the school curriculum aims to value African and Afro-Brazilian History and culture, as well as the groups of quilombola remnants, who fight for the recognition of their rights, including Quilombola School Education. The general objective of this study is to analyze the implementation of Law 10.639/03 in the final years of Elementary School at the Antônio Martins Costa Teaching Unit, located in Quilombo Saco das Almas in Brejo - MA. The research also signals possible suggestions aimed at transforming the investigated context, such as presenting analysis on the preparation of teachers to the reality of students. It is intended to know the curriculum and school planning in relation to law 10.639/2003, identify the preparation of teachers in relation to this theme, investigate how teachers include local knowledge in their pedagogical practices, analyze how the disciplines address the contents of Afro-Brazilian African History and Culture. The methodology adopted was based on two stages: in bibliographic and documentary research, in primary and secondary sources, such as books, scientific articles, theses and documents; the second stage was through field research, with application of questionnaires and interviews with teachers and students. The results found in the documentary analysis demonstrate colonial aspects introjected in the pedagogical guidelines dedicated to Quilombola School Education, while field research notes the difficulties of teachers in including the themes of African and Afro-Brazilian History and Culture, as well as the need for specific training that meets quilombola reality. Another fact is the irregularity between the training and performance of teachers in this school. The data collected demonstrate the knowledge of the Law by most teachers, but its practice is still a challenge.

Keywords: Law 10.639/03. Implementation. Quilombola school education. Curriculum

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questão 1 aos professores.....	28
Tabela 2 - Questão 2 aos professores.....	29
Tabela 3 - Questão 3 aos professores.....	30
Tabela 4 - Questões 4 aos professores.....	31
Tabela 5 - Questão 5 aos professores.....	33
Tabela 6 - Questão 6 aos professores.....	34
Tabela 7 - Questão 7 aos professores.....	34
Tabela 8 - Questão 8 aos professores.....	35
Tabela 9 - Questão 1 aos alunos.....	36
Tabela 10 - Questão 2 aos alunos.....	36
Tabela 11 - Questão 3 aos alunos.....	37
Tabela 12 - Questão 4 aos alunos.....	38
Tabela 13 - Questão 5 aos alunos.....	38
Tabela 14 - Questão 6 aos alunos.....	39
Tabela 15 - Questão 7 aos alunos.....	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 VILA DAS ALMAS: BERÇO HISTÓRICO E SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA CULTURAL.....	14
3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA LEITURA CRÍTICA	18
4 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA UNIDADE ESCOLAR ANTÔNIO MARTINS COSTA	26
4.1 Análise das entrevistas dos professores da Escola Municipal Antônio Martins	28
4.2 Análise dos questionários aplicados aos alunos da Escola Municipal Antônio Martins	35
5 CONCLUSÃO.....	44
REFERÊNCIAS.....	46
ANEXOS	48

1 INTRODUÇÃO

A cultura quilombola possui tradições que valorizam as raízes de matrizes africanas. As comunidades e seus conhecimentos constituem o patrimônio cultural brasileiro, os quais precisam de novos espaços para haver transformação social, levando em conta as diversidades, assim como a educação étnico-racial, que é essencial para ser trabalhada nas escolas.

Para adentrarmos ao assunto, é importante, inicialmente, conscientizar-se de que pesquisadores e historiadores, com destaque para Clóvis Moura, abordam estudos sobre a organização dos quilombos no Brasil. Moura (1988) traz informações relevantes para a compreensão de que os quilombos não foram simplesmente locais de refúgio do período escravocrata, mas espaços de resistência complexos, em organização social, política, econômica e militar, destacando-se por suas autonomias que possuíam distintas realidades no território brasileiro (Moura, 1988). Hoje, vivem seus descendentes que ainda lutam pelo reconhecimento.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de desconstrução de uma racionalidade ocidental e hegemônica, a qual historicamente desconsiderou outras formas de vida e produção de conhecimento. Tal reflexão conduz à problematização sobre como os currículos escolares têm incorporado as pluralidades culturais, especialmente à luz da Lei nº 9.394/1996 e das alterações promovidas pela Lei nº 10.639/2003, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como das diretrizes para a Educação Escolar Quilombola.

Ademais, a Lei 10.639/03 estabeleceu a obrigatoriedade da inserção do componente História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos institucionais de ensino fundamental e médio, com a intenção de valorizar e trabalhar a cultura afrodescendente, bem como combater as violências como racismo, preconceito e desigualdades. Criada em 2003, a Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 1996, quando incluiu nos currículos de ensino escolar a cultura negra. No entanto, sua implantação ainda é um desafio.

Em *Escritos de Educação* (2007), Bourdieu destaca sua teoria da educação e nos ajuda na compreensão de um grande desafio: pensar a escola como um ambiente democrático. Porém, o que vemos, na atualidade, é que ainda existe um modelo de ensino que dificilmente leva em conta as particularidades de outras culturas e classes sociais que não sejam eurocentradas, este sistema acaba perpetuando as desigualdades. Nesse sentido, Bourdieu afirma (2007, p. 53):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema é levado a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A partir da perspectiva de Bourdieu (2007), identificamos o antagonismo do sistema escolar, que considera uma cultura legítima e exclui as demais expressões e identidades, sendo a falsa equidade um fato que precisa ser analisado a partir dos currículos. De acordo com estas reflexões teóricas, podemos levar adiante as questões reflexivas sobre a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, postulados na Lei, de modo mais aprofundado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Unidade de Ensino Antônio Martins Costa, na comunidade Vila das Almas, em Brejo/MA.

Para desenvolver o conteúdo desta pesquisa, estabeleceram-se as seguintes questões norteadoras: Como a escola implementa e faz acontecer a Lei 10.639/03? Como está sendo cumprida? Diante destas questões, esta pesquisa estará direcionada a respondê-las, levando em conta a defesa dos Direitos Humanos, com base nos resultados encontrados ao longo do desenvolvimento do estudo e da análise rigorosa realizada. Por isso, são fundamentais o diálogo e o entendimento em torno da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o resgate de valores essenciais para a educação, como o integral respeito aos Direitos Humanos no processo de formação de nossas crianças e jovens.

A escolha do tema desta pesquisa aconteceu quando a pesquisadora estava no 5º período do curso de Ciências Humanas/Sociologia. Logo após fazer uma listagem sobre possíveis temas, encontrou-se uma direção ao cursar a disciplina *Educação para Diversidade*, ministrada pela professora Camila Neves. Durante os debates em sala de aula, veio à mente o quanto essa temática dentro das escolas seria fundamental na luta contra diversos preconceitos. Também surgiu a reflexão de quanto é importante conhecer a história, a cultura e os saberes locais afro-brasileiros vividos na formação da cidadania brasileira.

Nesta perspectiva, sob orientação do professor Dr. Josenildo Campos Brussio, que possui pesquisas na comunidade quilombola Saco das Almas em Brejo/MA, surgiu a curiosidade em saber como acontece o trabalho com a educação quilombola dentro da Lei 10.639/03, na comunidade.

Deste modo, este trabalho justifica-se pela importância de investigar, do ponto de vista curricular e das práticas pedagógicas, como a Lei 10.639/03 está sendo implementada nos anos finais do Ensino Fundamental no quilombo Saco das Almas em Brejo/MA. Considerando uma

lei que valoriza a história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, é de grande relevância atentar-se à realidade da escola quilombola, levando em conta não apenas os paradigmas pedagógicos impostos pelo sistema educacional público municipal, mas também discutir a diversidade cultural na educação com toda a comunidade escolar quilombola.

A diversidade abrange temas como: diferentes famílias, diversidade educacional e social, pessoas de diferentes raças. O trabalho também com o comportamento escolar, *bullying* e exclusão social, incluindo a questão dos povos indígenas na luta contra o preconceito étnico-racial e contra desigualdades. Cabe ressaltar a valorização e preservação dos conhecimentos e saberes das tradições quilombolas, no entanto, é preciso que a lei seja trabalhada, respeitando a realidade de cada grupo e dos estudantes.

A pesquisa também traz a possibilidade de sugerir modificações no âmbito da realidade proposta pelo tema, como discursos sobre política de formação para a qualificação do professor em relação ao aluno, considerando o que afirma Munanga (2005, p. 15):

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

Desde então, apesar de existirem legislações e diretrizes sobre igualdade, o despreparo dos professores e a questão do preconceito ainda são presentes nas instituições de ensino, quando seria, neste âmbito, a oportunidade para a valorização das diversidades e dos discursos antirracistas. A ausência desta postura ativa é, entre outros desafios, um obstáculo para o cumprimento desta Lei. Assim, a presente pesquisa teve por objetivo geral analisar a implementação da Lei 10.639/03 nos anos finais do Ensino Fundamental na Unidade de Ensino Antônio Martins Costa, localizada no Quilombo Saco das Almas em Brejo - MA.

E, como objetivos específicos, buscamos: a) Conhecer o currículo e planejamento escolar anual dedicado à implementação da Lei 10.639/03; b) Analisar a preparação dos professores na discussão sobre esta temática em sala de aula; c) Investigar de que forma os professores estão trabalhando os saberes locais quilombolas em salas de aula; d) Analisar de que forma as disciplinas escolares estão trabalhando a História e Cultura Negra na escola.

Para alcançar estes objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório. Neste caso, a pesquisa se deu em duas etapas, primeiro um levantamento bibliográfico baseado em fontes primárias e secundárias, como livros, artigos científicos e teses, entre outros documentos envolvidos no desenvolvimento do projeto.

Nesse caso, as leituras foram cruciais para compreender melhor a Lei 10.639/03, como também para compreender um pouco mais sobre a cultura quilombola. Para isso, contamos com os artigos publicados sobre o quilombo Saco das Almas e também com o livro e dissertação de mestrado da pesquisadora Daciléia Lima Ferreira (2021), que são materiais já produzidos sobre o referido quilombo, além de trabalhos da professora Keliane da Silva Viana (*in memoriam*), com ênfase em outros autores como Ana Célia da Silva e Antônio Olímpio de Sant`Ana.

A segunda etapa foi a pesquisa de campo, alinhada à teoria epistemológica de Bachelard (1996), que compreende este tipo de estudo pelo afastamento do senso comum: crenças, ideologias, valores e rompimento com a perspectiva tradicional. Nessa perspectiva, para Bachelard (1996), deve-se tomar cuidado para não reproduzir especulações do senso comum, tanto no pensamento científico como na prática pedagógica:

Na educação, a noção de obstáculo pedagógico também é desconhecida. Acho surpreendente que os professores de ciências, mais do que os outros se possível fosse, não compreendam que alguém não compreenda. Poucos são os que se detiveram na psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão. O livro de Gérard Varet não teve repercussão. Os professores de ciências imaginam que o espírito começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto (Bachelard, 1996, p. 23).

O erro da reprodução ocorre pela inculcação, naturalização e reprodução das primeiras percepções. Dessa forma, é compreendido que não se deve reproduzir os conhecimentos e métodos anteriores, e sim reformulá-los. Em todas as oportunidades em que foi possível ir à comunidade da Vila das Almas, por meio das visitas técnicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cultura (GPEMADEC), aproveitou-se para tentar realizar a aplicação de questionários semiabertos para os alunos e as entrevistas roteirizadas para os professores, a fim de compreender como está sendo trabalhada a implementação da Lei 10.639/03 na Escola Unidade de Ensino Antônio Martins Costa.

Infelizmente, não foi possível realizar a entrevista com os gestores por inacessibilidade a estes. Os questionários e entrevistas são técnicas de investigação que forneceram o levantamento de coleta de dados e informações para o planejamento do projeto como auxílio para alcançar os objetivos da pesquisa.

2 VILA DAS ALMAS: BERÇO HISTÓRICO E SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA CULTURAL

Este trabalho desenvolveu-se na comunidade Vila das Almas, uma entre as sete comunidades quilombolas do município de Brejo/MA, região situada no Baixo Parnaíba maranhense. Segundo dados do Instituto de Colonização e Terras do Maranhão (ITERMA), o quilombo Saco das Almas tem 24.103 hectares de terra, os quais foram desapropriados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 1975, e assim deu-se origem às sete comunidades (Iterma *apud* Ferreira, 2021, p. 44). Vila das Almas é uma comunidade carregada de representações simbólicas como: artesanato, danças, festas, culinária, histórias e importantes figuras que juntos formam um legado memorial.

Para realizar a descrição da comunidade, teve-se como base as produções acadêmicas, como a dissertação de Mestrado *Inventariando os saberes culinários das comidas emblemáticas da vila das almas no quilombo Saco das Almas, em Brejo/MA: entre memórias e identidades*, escrita por Daciléia Lima Ferreira (2021), que disserta sobre os pratos emblemáticos que trazem memórias, representações simbólicas, valores culturais, históricos e heranças importantes na preservação da identidade e dos saberes da comunidade.

Na dissertação, a professora Daciléia faz um apanhado histórico, contando com autores que trabalham na antropologia do alimento e de produções já realizadas na comunidade da Vila das Almas, como Genny Ayres, antropóloga que traz um pouco da história do quilombo em sua pesquisa *Pretos, brancos e agregados em Saco das Almas* (2002), que nos permite uma compreensão sobre o surgimento dos primeiros habitantes.

Porém, esta pesquisa não se baseia somente nestes trabalhos, mas também na própria experiência da pesquisadora, que teve a oportunidade de conhecer pessoalmente a comunidade durante algumas aulas de campo e durante visitas, acompanhando o Grupo de Estudos e Pesquisas em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cultura (GEPEMADEC), sob coordenação do professor Dr. Josenildo Campos Brussio, que proporcionou a oportunidade de contato com os descendentes das primeiras gerações.

A primeira atividade de campo ocorreu no ano de 2023. Segundo o professor Josenildo Brussio, as visitas periódicas ao Quilombo Saco das Almas, para desempenhar as etapas do projeto, foram bem mais difíceis neste ano de 2023, principalmente devido à falta de recursos financeiros para se deslocar até a comunidade que fica a 120 km de distância do Centro de Ciências de São Bernardo da Universidade Federal do Maranhão.

Nesse contexto, mesmo com esses empecilhos, no segundo semestre de 2023, conseguimos realizar uma atividade de campo na comunidade quilombola da Vila das Almas com os professores e alunos da Escola Centro de Ensino Estadual Patrício da Cunha Costa, no dia 18 de novembro, conforme programação anexa (Anexo A).

A programação se iniciou com a oficina “OS SABERES GRÍÔS NA VILA DAS ALMAS: memória, ancestralidade e identidade quilombola”, tendo como palestrantes: Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio e Doutoranda Daciléia Lima Ferreira (PGCS/UFRN). Continuou-se com uma apresentação cultural do Tambor de Crioula da Vila das Almas, em seguida, teve uma pausa para o almoço e as atividades retornaram, à tarde, com mais duas palestras realizadas pelos quilombolas: 1 - Palestra: COMO FAZER PINTURAS EM CAPEMBAS? – professor Marcos Antônio Costa Silva e 2 - Palestra: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NAS REDES SOCIAIS DA VILA DAS ALMAS – professor Daniel de Araújo de Xavier. Após as palestras, foi feito um passeio turístico pela comunidade (TBC – Turismo de Base Comunitária) para conhecer os principais locais de atividades culturais da Vila das Almas.

Como bem descreve Ferreira (2019), o povoado possui pontos significativos a serem levados em consideração, passando pelas sensações parecidas com as da autora. O primeiro contato causou espanto, pois ao contrário do que se pensava, sua infraestrutura é como os interiores conhecidos pela pesquisadora, diferente do que foi aprendido na escola, para além dos livros didáticos. Diante disso, tem-se uma reflexão do quanto é preciso ter uma proximidade com o objeto de estudo, essencialmente, no período colegial. O contato acaba sendo uma maneira de desconstruir os conhecimentos distorcidos, aqueles inculcados pela educação colonizadora europeia que predomina nos currículos escolares.

A aula de campo possibilitou conhecer os pontos principais da comunidade, como os locais de reuniões e comemorações de datas festivas, o campo de futebol, onde se realizam os torneios com regiões vizinhas; a igreja católica Nossa Senhora Santa Aparecida; o cemitério (onde se encontra João Velho e suas lendas); o histórico casarão que pertence aos descendentes da família Castelo Branco da época imperial; a unidade básica de saúde; a antiga Escola Municipal Antônio Martins Costa, onde acontece o ensino fundamental e a escola Estadual Patrício da Cunha Costa, onde funciona o ensino médio.

Desde então, a primeira visita permitiu apreciar as produções artesanais, as comidas típicas, o tambor de crioula e conhecer, pela primeira vez, a representante da comunidade, Dona Dudu. Logo, seria estranho descrever a comunidade sem citá-la, pois ela é um dos símbolos vivos da origem do povoado.

De acordo com Genny Ayres (2002), a descendência do quilombo Saco das Almas surgiu da genealogia do Capitão Timóteo, uma história que não se encontra em registros documentados, sendo o principal veículo de obtenção de informações as narrativas orais dos próprios moradores e dos líderes descendentes, como o seu Claro Patrício e Maria Ludovina Costa Pereira, de apelido Dona Dudu. É essencial relatar que as pesquisas indicam que, apesar do Quilombo ser constituído por remanescentes, não se trata de uma descendência de ex-escravos, mas de uma descendência de um herói angolês. Conforme Ferreira (2021, p. 47):

Neste ínterim, as pesquisas realizadas na Vila das Almas registram que o quilombo Saco das Almas teve a sua fundação e organização pela pessoa do capitão Timóteo, que recebe as terras da Data Saco das Almas como doação do prefeito de Brejo (sob autorização do Imperador Dom Pedro I), em 1830, após oito anos de combate em defesa da Independência do Brasil.

Também é impossível relatar sobre esse povoado sem imaginar o que ocorreu nesse período até os dias atuais, pois as informações relatam que a comunidade se firmou por resistência de conflitos de terras com latifundiários, ressaltando que a ancestralidade, o autorreconhecimento e o processo sócio-histórico do quilombo lhe atribuem o direito à posse de terra, no caso desta comunidade, ainda é um direito a ser garantido.

Ferreira (2021) ainda ressalta que, mesmo reconhecida pela Fundação Palmares em 2005, permitindo a liberdade e preservação da cultura, a população ainda luta pela preservação do cerrado, uma questão que vai para além das implicações ambientais, quando envolve conflitos entre fazendeiros e comunidades tradicionais. Além da ideia de subalternização advinda desde o período colonial, o apoderamento sobre os povos, sobre as terras e matérias é a destruição das culturas. Esse é o caso dessa e de outras comunidades, as quais estão sendo afetadas pelo envenenamento de agrotóxicos nas plantações de soja, milho, contaminando o solo, as águas, a agricultura familiar e os alimentos que fazem parte deste legado cultural.

Diante dessas circunstâncias, vê-se uma preocupação da comunidade com a flora e fauna, mas também com a história, a memória e os saberes afrodescendentes a serem respeitados. Percebem-se eventos que ameaçam a transição desse legado para gerações futuras, cabendo um maior compromisso dos líderes para com os moradores, na preservação desta memória. Assim como também cabe aos órgãos públicos, escolas, educadores, educandos e todos pertencentes ao território, em respeito a si próprios e à sua ancestralidade, zelar para que as gerações futuras não caiam no esquecimento e percam suas raízes.

Todos consideramos, é claro, que não é uma responsabilidade restrita, pois o compromisso é de todos, independentemente de sua cultura, etnia, gênero e outras

representações, reconhecer a própria identidade para ser possível agir contra o racismo e outras formas de violência. Pois não só por força de leis e decretos pode-se esperar resultados positivos, se não for uma luta conjunta pela elaboração e implementação de políticas públicas, levando em conta as educacionais, essencialmente, para a Educação Escolar Quilombola. Já que não se trata somente de promover o acesso às escolas, mas promover a todos os direitos de acordo com a realidade de cada comunidade, sobretudo, a realidade da Vila das Almas, a qual por meio dessas palavras é descrita como símbolo de resistência.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA LEITURA CRÍTICA

Olhando para um país multiétnico como o Brasil, no âmbito da educação, é necessário ter em mente que, de acordo com a BNCC (2017), o currículo deve ser flexível para que todo acesso à educação seja democrático, considerando as identidades raciais e permitindo que suas vozes sejam ouvidas.

A educação é o veículo pelo qual muitos sujeitos podem ser reconhecidos e se autorreconhecerem como protagonistas de suas histórias, no caso aqui, os grupos remanescentes quilombolas. Diante disso, a Lei nº 10.639/03 tornou-se norma para que a cultura africana e afro-brasileira seja trabalhada nas instituições de ensino do país, mas nesse caso específico tudo é mais complexo, pois enquanto política de reconhecimento, cabe ao governo federal, estadual e municipal, junto às secretarias, às escolas e às comunidades quilombolas, tornar estas ações concretas e de qualidade.

Ademais, cabe às secretarias de educação o dever de orientar e fornecer o necessário para que gestores e todo o corpo docente possam atuar de forma eficaz nesse espaço. Nessa perspectiva, o que concerne aos cadernos de orientações para a educação e diversidade étnico-racial é uma questão a ser estudada. Diante do assunto, a pesquisa propôs-se a investigar o capítulo dedicado à Educação Escolar Quilombola do *Caderno de orientações pedagógicas para modalidades e diversidades educacionais* (2023), elaborado pelo governo do estado do Maranhão, que, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), criou orientações para o ensino da Educação Quilombola no Maranhão.

Considerando que o tipo de material está direcionado às especificidades e contextos locais de cada comunidade, este enfatiza a importância da história e da resistência cultural negra na luta democrática pelos direitos. Como o direito ao título de território, pelo respeito às diferenças, pelo acesso de qualidade aos direitos mínimos como: moradias, saúde, trabalho, e, sobretudo, educação.

Nesse cenário de desigualdades sociais, políticas, econômicas, divergências culturais e violência, é necessária uma discussão sobre a resistência da cultura negra no contexto educacional quilombola, que reivindica uma educação diferenciada, e o direito ao território, no sentido de atender suas especificidades. Dessa forma, é primordial dar a importância às suas preservações e reafirmar o protagonismo negro na história brasileira, sendo, portanto, por meio da educação, a oportunidade de combater o racismo.

Neste sentido, o documento analisado direciona que a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade eficiente ao considerar a especificidade das comunidades de remanescentes quilombolas. Diante desse contexto, esta é uma educação adequada às características de cada comunidade, atendendo aos modos de vida, ou seja, a modalidade contempla o diálogo entre o conhecimento formal e os saberes locais, levando em conta a conciliação com a Lei 10.639/03.

Desde então, o documento também leva em conta os desafios para a implementação de novas práticas que descentralizem a sistemática da escola europeia. Apontando que, descentralizando esta perspectiva, é possível agir contra as desigualdades sociais e não só contra a violência epistêmica. Diante da realidade, no que tange a esta modalidade, o documento destaca a contribuição dos professores para uma educação de qualidade na elaboração de novas propostas educacionais, considerando orientações que visam combater a evasão escolar, o atraso e o racismo.

Dessa forma, o material orienta para melhor qualidade do ensino, ao considerar que, a princípio, os professores devem ter conhecimentos, entre os quais, os conhecimentos literários da cultura negra, da Lei de 10.639/03, das diretrizes que servem como subsídio para eles e para toda gestão escolar, dos decretos, resoluções, entre outros documentos que trabalham com essa diversidade. Além disso, o material descreve que os componentes História, Cultura e Literatura Africana e Afro-brasileira e Indígena, Corresponsabilidade Social, Movimento Negro e Quilombola no Brasil, têm como preferência serem trabalhados por educadores de dentro da própria comunidade, tanto contratados como efetivos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Escolar Quilombola (2012), o calendário escolar precisa se adequar às expectativas da comunidade, conforme a região, deve haver uma organização do espaço e tempo, e apresentar aos professores a proposta pedagógica para que os jovens ampliem os seus conhecimentos com a Pedagogia da Alternância. Esta modalidade considera o diálogo entre os conhecimentos em Tempo Escolar (TE) e os conhecimentos dos saberes locais em Tempo Comunidade (TC).

Na primeira e segunda seções, respectivamente: “História, cultura e literatura africana, afro-brasileira e indígena” e “Corresponsabilidade social, movimento negro e quilombola no Brasil”, o material orienta o que deve ser feito, mediante esses componentes curriculares. Indica, ainda, que o mapeamento deve ser realizado por professores de áreas específicas, como de humanas e linguagens no Ensino Médio, e atender à sincronização no planejamento pedagógico entre habilidades, objeto de conhecimento, metodologia e avaliação. Dessa forma, cada componente tem como objetivo abrir espaço para o protagonismo do educando, além disso, o quadro também traz sugestões como incentivo à pesquisa relacionada à cultura negra,

como também sugestões de participação dos alunos em diversos trabalhos e apresentações de valorização da cultura Africana e Afro-brasileira.

Na terceira seção: “Educação escolar quilombola e a educação de jovens e adultos”, o manual traz seus direcionamentos para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem entre os focos combater o analfabetismo. É um ensino em que os professores também precisam se adequar às faixas etárias e às diferentes características dos educandos. Já a quarta seção, o material traz “sugestões de vídeos”, sugerindo filmes de referências negras como conteúdos complementares.

Diante da importância desse manual, é observado que os direcionamentos apresentam aspectos que precisam ser revisados e problematizados, pois diante de muitas realidades, é preciso analisar como as orientações se concretizam na prática, bem como a qualificação dos professores, em virtude da obrigatoriedade exigida pela Lei, especialmente daqueles que trabalham dentro dos territórios quilombolas.

De acordo com Munanga (2005), muitos são aqueles que não sabem lidar com alguns problemas, principalmente quando se fala de questões relacionadas ao preconceito, racismo e *bullying* em sala de aula. Em muitos casos, a violência acontece entre alunos e, em outras partes, os próprios professores praticam, mas e aqueles que trabalham nas escolas quilombolas? Será que estão preparados para lidar com a problemática? Mesmo tendo orientações, os professores devem estar preparados para lidar com esses eventos, bem como trabalhar na conscientização identitária dos educandos.

Nesse contexto, temos a Lei 10.639 de 2003, mas será que em 22 anos de existência, todos os professores já ouviram falar sobre ela? Mesmo tendo a parte diversificada do currículo, será que as escolas estão trabalhando o conteúdo que considerem esta Lei? E como será que essas informações chegam aos professores? Ademais, o documento também nos leva a refletir a respeito da necessidade de políticas públicas para uma boa qualidade de educação nestes territórios.

As ciências sociais nos tornam cientes dessas questões, a partir delas e dos grandes sociólogos, os quais acompanham os sistemas educacionais em diferentes contextos. Percebe-se que a educação continua sob um viés eurocêntrico, colonialista e capitalista, que ainda está presente nos países colonizados como o Brasil, que sofre influências de uma cultura sob a qual muitos foram e ainda são doutrinados, algo que é observado nos conteúdos escolares, nos livros didáticos e, até mesmo, na metodologia dos professores.

Nessa perspectiva, convém citar um dos grandes pensadores da América Latina, Aníbal Quijano (2009), o autor traz estudos conceituais desses efeitos apresentados como:

colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. Desde então, é um dos pensamentos que ajudam a buscar o rompimento com estas mazelas presentes no sistema colonialista.

Considerando as diferentes perspectivas sobre o papel da educação, é que se constroem argumentos para, enfim, compreender como a educação pode fornecer um olhar mais tangível e que, por meio dela, se formula um pensamento criterioso nas práticas educacionais. Para que assim o aluno possa enxergar, adquirir diferentes pontos de vista e desenvolver uma perspectiva crítica e antirracista, reconhecendo o outro como parte de sua identidade e da identidade brasileira. Para essa possibilidade, Silva (2005, p. 21) diz ser preciso:

Conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, deve ser o objetivo específico da introdução nos currículos do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação, que considero universal, pela sua abrangência e importância social.

Essa discussão se dá ao encontrar a sutileza do efeito unilateral no documento quando, por exemplo, os componentes curriculares, apresentados no capítulo, não apresentam uma amplitude, ou seja, o de diálogo entre a cultura negra com as demais culturas brasileiras, o que ocasiona um distanciamento ou limitação intercultural. Quando poderia ser essencial para que os educandos não só tenham a noção de que possuem raízes africanas, mas dos estudos historiográficos que envolvem as relações civilizatórias não só da África e do Brasil, mas também que tenham conhecimento de que a história da África dialoga com a Europa, com as Américas e com a Ásia em diferentes contextos e relações: comerciais, religiosas, culturais, políticas e econômicas.

O documento é bastante resumido e centra o esforço nos grupos, colocando esses como os principais agentes responsáveis por esta educação. Certo que as diretrizes que contemplam esta educação foram resultados de ações do movimento negro, porém, para a concretude, depende muito mais de ações políticas do poder público.

No capítulo dedicado a essa modalidade, o material apresenta uma abordagem inclinada para a etapa do Ensino Médio e para a modalidade da EJA, não abrangendo as demais etapas e modalidades. Ao informar que a Educação Escolar Quilombola atende às especificidades dessas comunidades, não leva em conta as perspectivas, as necessidades e direitos que vão para além do atendimento das características de um povoado, mas que deveria se atentar às individualidades de cada aluno, no que diz respeito às etapas e modalidades, que vão desde a criança ao adulto, assim como suas condições físicas e mentais. Desse modo, para ser uma

educação efetiva, é necessário que tanto os documentos como a estrutura e a prática sejam inclusivos, levando em consideração o que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Outro ponto, é quando destacam a contribuição dos educadores para a criação de novas estratégias no combate ao racismo, à evasão escolar e ao atraso, também centralizam o problema do não debate desses temas aos professores, mas, pelo menos, reforçam que deve haver políticas de investimentos em formação inicial e continuada, para que estes profissionais possam atualizar e aperfeiçoar criteriosamente suas metodologias às realidades dessas comunidades, evitando a reprodução dos hábitos racistas no ensino tradicional.

Nesse contexto, as escolas devem ter os aparatos para receber alunos quilombolas, negros, subalternizados, excluídos (além de outros alunos em condições de subalternização e exclusão, como as pessoas com deficiência, indígenas, homossexuais, umbandistas, xamanistas, entre outras formas não coloniais). Ressaltando que é dever do governo federal, estadual e municipal fornecer a preparação e estrutura adequada para manter esses alunos na escola, pois não cabem só estratégias elaboradas pelo professor, mas também investimento nas estruturas das comunidades, das escolas e em recursos. Assim consta no artigo 2º:

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir: I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas (Brasil, 2011, p. 66).

Considerando essa diretriz, Oliveira *et al.* (2024) *apud* Louzeiro *et al.* (2025) citam que essas obrigações são deveres a serem garantidos, pois comprometem a efetivação do ensino de qualidade:

No entanto, sua efetivação enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e sociopolíticos que precisam ser superados para que o ensino quilombola se torne realmente transformador. Um dos principais desafios da educação quilombola é a falta de infraestrutura adequada nas escolas que atendem essas comunidades. De acordo com Oliveira *et al.* (2024), muitas escolas quilombolas sofrem com a precariedade de espaços físicos, falta de materiais didáticos específicos e ausência de recursos tecnológicos, o que compromete a qualidade do ensino. Essa realidade dificulta a implementação de um currículo que atenda às necessidades específicas dos estudantes quilombolas e valorize suas práticas culturais (Oliveira *et al.*, 2024 *apud* Louzeiro *et al.*, 2025, p. 9).

Sobre essa questão, convém refletir o quanto ainda precisa ser alcançado, levando em conta questões infraestruturais, como na elaboração de suportes pedagógicos federais, estaduais

e municipais que atendam às expectativas de cada realidade. Quando Munanga (2005) discute sobre a falta de capacitação dos professores para lidar com a questão da diversidade e discriminação, afirma ser uma consequência do mito de democracia racial e por sermos o produto e reprodução da educação europeia: “compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã” (Munanga, 2025, p. 15).

No que diz respeito à implementação dos componentes no currículo, cita que a princípio os professores devem usufruir dos conhecimentos literários da cultura negra, incluindo as histórias e os saberes locais, porém não abre espaço para uma perspectiva decolonial, pois o ideal seria não focar somente em um ponto de vista, para não reproduzir aquilo que é superficial, ainda mais se o professor for desmunido de criticidade e se direcionar apenas pelas orientações rasas. Desse modo, é necessário que os professores obtenham e repassem o conhecimento bibliográfico africano, mas que também façam conexões com as culturas americana, europeia e asiática, promovendo uma conscientização mais horizontal.

Ao apontar sobre a compreensão, por parte dos educadores, sobre os documentos legais, a exemplo da Lei 10.639/03, das diretrizes do público étnico-racial, dos conhecimentos de decretos, resoluções, entre outros, deveriam ser incluídas as resoluções que versam sobre as diretrizes para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial, assim como as que são voltadas para as modalidades da Educação do Campo e Indígenas, pois essas culturas estão interligadas.

Além disso, citam que os componentes devem ser trabalhados por educadores da própria comunidade e que estes tenham formação específica, porém, as diretrizes exigem, por preferência, serem efetivos. Esta demanda acaba sendo incompatível quando se observa a fragilidade na capacitação profissional, lembrando, também, da importância de que as relações entre professores, alunos e comunidade não sejam interrompidas por contratos temporários, pois podem comprometer o andamento de projetos. A modalidade de ensino requer, nesse processo, a participação deles em conjunto. De acordo com Louzeiro *et al.* (2025, p. 10):

Ademais, a formação docente é um obstáculo relevante para a efetivação da educação quilombola. Grande parte dos professores que atuam em escolas quilombolas não possui formação específica para lidar com a diversidade cultural e pedagógica dessas comunidades. Muitos educadores desconhecem os princípios da educação quilombola e, conseqüentemente, utilizam metodologias de ensino que não dialogam com a realidade sociocultural dos alunos.

Diante do problema, voltado para as necessidades de formação dos professores, é importante notar que a formação continuada seria fundamental, cabendo também aos gestores dessas escolas. Ao orientar que a aplicação dos componentes precisa ser representada por professores de áreas específicas, leva à exclusão ou distanciamento de professores das ciências da natureza. Diante dessa posição, a interdisciplinaridade acaba sendo interrompida.

Quando trazem o direcionamento para o planejamento pedagógico, alguns conteúdos centram-se nas produções do período colonial na dimensão das relações escravistas e ligada à ideia de diáspora. É preciso considerar que o conceito de diáspora é complexo, é preciso também que os professores tenham a capacidade de desmistificar as ideias negativas atreladas a esse conceito. Nogueira (2007) argumenta que a diáspora africana precisa ser questionada, para não estar direcionada somente ao processo de escravidão no século XIX.

As orientações abordam a importância da participação de autores negros, mas é observada a continuidade da ausência de relações com as demais civilizações e a perspectiva decolonial acrescentaria ao conhecimento crítico dos educandos. As sugestões pedagógicas direcionam-se aos trabalhos e pesquisas dentro da comunidade, porém voltadas a questões históricas, vocabulares e narrativas africanas, como os mitos; às práticas como dança, festa, entre outros.

Além disso, a presença das Ciências da Natureza nessas práticas continua ausente. As Ciências Naturais, no contexto da educação escolar quilombola, possuem um aspecto muito relevante no resgate e valorização da Ciência e Tecnologia de matrizes africanas e afro-brasileiras. As sugestões são limitadas, e observa-se que é preciso elaborar projetos pedagógicos que incluam todas as disciplinas e temáticas que visam valorizar a cultura africana e os saberes locais das comunidades.

Na seção dedicada à modalidade EJA, o documento elabora uma abordagem repetitiva desde a introdução, e suas orientações se resumem à adequação dos conteúdos aos estudantes. É notável a complexidade no trabalho do educador caso não esteja munido de conhecimentos e capacitado para bem fazer essa adequação. Sem contar que, ao apresentar sugestões de vídeos, convém refletir sobre as condições das escolas em relação ao acesso de recursos tecnológicos, bem como aos cuidados nas escolhas de filmes para não haver reprodução de estigmas. Observa-se que alguns filmes sugeridos trazem conotações que reforçam a ideia de marginalização e representações desumanas a partir de imagens pejorativas.

No entanto, a análise geral traz a reflexão de que há ausência de orientações que contemplem as modalidades da Educação Básica, assim como conteúdos que promovam uma interpretação crítica, ampla e interdisciplinar. As diretrizes trazem obrigações a serem seguidas,

mas as orientações pedagógicas, como no caso desse manual, ainda estão presas no modelo tradicional.

Vejamos, também, que assim como os conteúdos devem ser debatidos em todas as disciplinas, deve haver um aprofundamento e um diálogo intercultural, mas diante dessa complexidade, seria preciso a inclusão de disciplinas específicas, não descartando as demais nesse compromisso de conscientização. Diante de toda a demanda, o estudo aponta a ausência e formação de professores que contemplem a modalidade.

Desde então, o currículo passa a ser o objeto de estudo importante a ser investigado, justamente por possuir uma parte fortemente política, enquanto eixo de disputas entre elites e minorias, levando em conta que o Estado não se encontra à parte nesses interesses. Nessa questão, Moreira e Silva (2002) compreendem que o currículo não possui neutralidade, quando está inserido nas relações de poder, uma vez que é influenciado por uma cultura, que justifica a seleção ou ausência de conteúdos que comprometem as reflexões nos currículos escolares, assim ocorre na modalidade de Educação Escolar Quilombola.

4 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA UNIDADE ESCOLAR ANTÔNIO MARTINS COSTA

O contato com a Escola Municipal Antônio Martins ocorreu na primeira visita ao Quilombo, com a turma da disciplina Educação para Diversidades, a fim de conhecer a comunidade quilombola da Vila das Almas. Chegando ao povoado, fomos recebidos na Escola Estadual, que atende aos alunos do Ensino Médio. Nesse local, participamos da palestra realizada pelo professor Dr. Josenildo Brussio, por meio dessa atividade foi possível conhecer um pouco da realidade local. Após a palestra e atividades realizadas pelo grupo de estudo GEPEMADEC, fomos conhecer a comunidade.

Ao chegar à escola municipal, encontramos os professores em uma reunião, o que comprometeu as intenções de conseguir diretamente uma entrevista ou conversa com eles. Nesse curto momento, aproveitamos para observar a escola e foram perceptíveis alguns cartazes que retratam a cultura negra nas paredes dos corredores e no *hall* da escola, seu aspecto diferenciado chamou a atenção para as análises da pesquisa. A escola atende às crianças do ensino infantil e ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, o que causou mais curiosidade em conhecer e compreender como os professores trabalham o processo de conscientização da identidade quilombola, apesar de o foco da pesquisa ser o ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

Adiante, é importante relatar o quanto foi difícil entrar em contato com os professores e alunos nas duas visitas posteriores, que ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2023. Diante disso, só foi possível conseguir a maioria dos dados em janeiro de 2024, com muita insistência. Isso é uma realidade que precisa ser dita, pois mesmo que tenham sido convidados para encontros com o grupo de pesquisa na Escola Estadual Patrício da Cunha Costa, muitos dos professores e alunos do ensino fundamental não compareceram às atividades do GEPEMADEC, no quilombo.

A maioria dos que participavam era do próprio quilombo Saco das Almas, apenas um professor veio de Brejo (pelo menos participou da entrevista) e os demais que foi possível entrevistar pertencem à própria comunidade. Como não havia a disponibilidade de recursos próprios e nem financiamentos para ir ao quilombo encontrar os demais professores na escola, durante a semana, ficava impossível conseguir mais entrevistas, dadas as condições.

Então, só foi possível realizar toda a coleta de dados durante as atividades do GEPEMADEC, nas quais aconteceu a participação sem ônus (ainda assim precisávamos pagar o almoço e não há reclamações sobre isso, pelo contrário, era muito bom poder apreciar a

comida maravilhosa e contribuir para a economia local da comunidade) como membro do grupo de pesquisa.

Nas visitas, conseguiu-se encontrar alguns alunos na escola, mas não se atingiu o número desejado de participantes. Para obter mais professores e alunos, optou-se por entrar em contato pelo *WhatsApp* e, mesmo assim, havia muitas dificuldades de contato com os participantes. Muitos não responderam ao contato, diante disso, iniciaram-se os trabalhos com o que estava ao alcance da pesquisadora, sendo que uma parte das entrevistas, realizada com os dois públicos, ocorreu presencialmente na escola, em 2023; a outra parte foi com envio do questionário em arquivo *Word*, pelo *WhatsApp*, em janeiro de 2024. Optar pelo acesso aos alunos por este meio foi burocrático, pois muitos não possuíam celulares, enquanto os que tinham acesso eram muito bem supervisionados pelos cuidados dos pais, o que tornou a interação e obtenção das respostas muito mais difícil.

Outra dificuldade foi o acesso ao quilombo, uma vez que as condições disponíveis se resumiam aos finais de semana, pois o GEPEMADEC só conseguia disponibilidade de apoio de transporte para as pesquisas de campo nesse intervalo. Este era o único espaço de tempo em que a prefeitura de São Bernardo/MA conseguiu ceder o ônibus. Então, só conseguimos acessar o quilombo neste espaço de tempo, dentro das atividades do GEPEMADEC. Dessa forma, os únicos professores aos quais tivemos acesso foram os do próprio Quilombo, a grande maioria dos professores da escola é de Brejo, ou seja, não são da comunidade e sim da sede do município.

Desse modo, conseguimos entrevistar apenas cinco professores e, em respeito ao código de ética, não serão citados os nomes, irei mencionar os professores por meio de letras: A, B, C, D e E; da mesma forma os alunos: A, B e C. Com os professores realizamos entrevistas, com os alunos aplicamos questionários. Dos 5 professores, 4 pertencem ao quilombo Saco das Almas, enquanto 1 é da sede do município. Todavia, o ensino fundamental do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Antônio Martins conta com 16 docentes, dos quais apenas 5 são da comunidade da Vila das Almas e 11 são da sede do município de Brejo/MA.

É importante, também, analisar como estes se autodeclararam, assim como o tempo de experiência docente. O professor A, por exemplo, se autodeclarou preto, possui 11 anos de experiência docente e mora em Criolis, uma das comunidades do quilombo; o professor B, com 7 anos de experiência, se autodeclarou preto e mora na comunidade da Vila das Almas; o professor C se autodeclarou pardo, com 7 anos de profissão, mora em Brejo; o professor D se autodeclarou pardo, possui 5 anos de experiência docente, mora na Vila das Almas; e o

professor E se autodeclarou preto, com 7 anos de experiência, também mora na Vila das Almas. Os professores citados estão dentro da faixa etária dos 25 aos 40 anos de idade.

Os alunos entrevistados são do 9º ano, somente os alunos A e B se autodeclaram pardos. O aluno A mora na Vila das Almas, sendo que o aluno B não informou onde reside, enquanto o aluno C diz morar em outra comunidade quilombola. As demais informações correspondentes aos dois grupos entrevistados serão descritas no decorrer das análises dos questionários, as quais serão apresentadas em formato de tabelas a seguir.

4.1 Análise das entrevistas dos professores da Escola Municipal Antônio Martins

Tabela 1 - Questão 1 aos professores

Docentes	Questão 1 - Qual a importância da Lei 10.639/03 para o Ensino Escolar Quilombola?
Professor A	<i>É de extrema importância para que nós possamos lutar e brigar por nossos direitos. A lei existe, mas até ela ser cumprida não podemos parar de lutar.</i>
Professor B	<i>A importância porque traz a obrigatoriedade de trabalhar nas escolas as questões étnico-raciais, as questões relacionadas a nossa cultura quilombola. Então sua importância é nesse sentido.</i>
Professor C	<i>É de suma importância, pois podemos resgatar a história dos afrodescendentes nas escolas, entender um pouco mais da sua importância na formação cultural de uma sociedade</i>
Professor D	<i>Visando melhorar o entendimento e conseguir fazer com que os alunos possam ter mais conhecimento sobre suas origens e ancestralidades. Principalmente as comunidades Quilombolas onde o acesso à essas informações sejam limitadas.</i>
Professor E	<i>Contribui para a luta antirracista e possibilita muitas coisas para a educação.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Conforme vemos nas falas dos professores em relação à questão 1, todos conhecem a Lei 10.639/03. Esse dado é muito importante porque, após 22 anos de efetivação da lei, vemos que muitos docentes possuem conhecimento da sua existência. Quanto ao fato da implementação e exercício efetivo da lei por esses docentes, é um dado que apontaremos nas questões a seguir.

Na fala do professor A, por exemplo, há uma clareza da importância da lei para este docente: “*É de extrema importância para que nós possamos lutar e brigar por nossos direitos. A lei existe, mas até ela ser cumprida não podemos parar de lutar*”, visto que o professor visualiza a Lei 10.639/03 como uma possibilidade de conquistar o respeito e a mudança da

realidade social brasileira no que tange às questões étnico-raciais. Está ciente de que a luta continua.

O professor B tem a noção de obrigatoriedade de se trabalhar com temática ao dizer: “A importância porque traz a obrigatoriedade de trabalhar nas escolas as questões étnico-raciais, as questões relacionadas à nossa cultura quilombola. Então sua importância é nesse sentido”. Ele reconhece a relevância da educação em trabalhar relações étnico-raciais e atender à cultura quilombola.

O professor C fala de sua importância, demonstrando ser consciente de que é preciso fazer um resgate da cultura afrodescendente, ao dizer que: “É de suma importância, pois podemos resgatar a história dos afrodescendentes nas escolas, entender um pouco mais da sua importância na formação cultural de uma sociedade”. Ele demonstra a essencialidade do debate na escola, para que os alunos possam ter o reconhecimento identitário e da participação negra na construção social.

O Professor D demonstra estar ciente da importância por meio da conscientização das raízes, exaltando a cultura quilombola, ao relatar: “Visando melhorar o entendimento e conseguir fazer com que os alunos possam ter mais conhecimento sobre suas origens e ancestralidades. Principalmente as comunidades Quilombolas onde o acesso a essas informações são limitadas”. É compreendido nas palavras do professor o reconhecimento das limitações do acesso às informações para o debate. Enquanto o professor E diz: “Contribui para a luta antirracista e possibilita muitas coisas para a educação”, ele ressalta a importância de se trabalhar a luta antirracista na escola.

Tabela 2 - Questão 2 aos professores

Docentes	Questão 2 - Você possui formação inicial/continuada que considere a Lei 10.639/03?
Professor A	<i>Sim.</i>
Professor B	<i>A primeira graduação relacionada a pedagogia da terra, tem disciplinas específicas relacionadas a essa questão, então tive sim formação inicial em relação a esta lei.</i>
Professor C	<i>Não</i>
Professor D	<i>Não.</i>
Professor E	<i>Não especificamente na área de quilombo não, somente como professor, mas em vista a nossa cultura procuramos nos especializar sobre o que é o quilombo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Considerando que dos cinco entrevistados somente um professor diz ter formação inicial que leve em conta as modalidades de educação local, as respostas breves dificultam a clareza do objetivo da pergunta, que por sua vez, busca identificar a formação inicial e continuada. O professor A respondeu com um “*sim*”, que possui formação específica na área, pois sua formação é em Licenciatura em História e Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, porém, há um grande problema: o professor A está lecionando Língua Portuguesa na escola.

O professor B possui duas graduações e diz: “*A primeira graduação relacionada a pedagogia da terra, tem disciplinas específicas relacionadas a essa questão, então tive sim formação inicial em relação a esta lei*”, o professor afirma ter formação inicial com a pedagogia da terra e está lecionando a disciplina de matemática, área relacionada à sua segunda formação. Aqui, temos um caso singular e interessante, pois o professor está dando aulas de matemática, enquanto cursa uma formação superior em matemática.

O diferencial na situação é que o professor possui a formação superior em Educação no Campo, o que provavelmente lhe dará condições de direcionar o ensino da matemática para aspectos locais, dos saberes quilombolas, ou seja, de uma perspectiva da etnomatemática, como ele aponta na resposta da questão 4, mais a frente.

O professor C não possui formação nessa especialidade, mas leciona a disciplina de Ciências, que pertence à área de sua formação. Em relação aos professores D e E, esses também não possuem formação continuada, e também têm seus papéis investidos entre suas formações e as disciplinas que lecionam, sendo que o professor D possui formação em Pedagogia e leciona Geografia e Educação Física, enquanto o professor E está cursando Pedagogia e atua em qualquer disciplina que lhe passarem do 6º ao 9º ano.

Tabela 3 - Questão 3 aos professores

Docentes	Questão 3. De que forma você trabalha os saberes quilombolas na escola?
Professor A	<i>Trabalhamos através da cultura, das tradições, do cotidiano dos alunos e das comunidades.</i>
Professor B	<i>Os saberes tradicionais da comunidade são trabalhados nas escolas relativamente às datas comemorativas, ou seja, não é diariamente, porém durante o ano às vezes trabalhamos estas questões.</i>
Professor C	<i>Nunca trabalhei.</i>
Professor D	<i>Trabalhar olhando o dia a dia dos alunos e inserindo os conteúdos para facilitar o entendimento deles.</i>

Professor E	<i>Abordando danças, histórias das pessoas mais velhas de nossa comunidade, falando também de nossa preciosidade que é o nosso tambor de crioula.</i>
-------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Nessa questão, as respostas dos professores se complementam em relação à forma como estão trabalhando os saberes locais em suas metodologias. Vejamos que a maioria cita trabalhar a cultura local, com exceção da fala do professor C. Coincidência ou não, é o professor que reside na sede do município, ou seja, fora do quilombo.

Por outro lado, encontramos respostas positivas nas falas dos professores que moram no quilombo: o professor A responde: *“Trabalhamos através da cultura, das tradições, do cotidiano dos alunos e das comunidades”*, o professor cita a cultura, as tradições e o cotidiano; o professor B cita: *“Os saberes tradicionais da comunidade são trabalhados nas escolas relativamente às datas comemorativas, ou seja, não é diariamente, porém durante o ano às vezes trabalhamos estas questões”*, esse professor demonstra trabalhar os saberes em datas comemorativas.

Já o professor D diz: *“Trabalhar olhando o dia a dia dos alunos e inserindo os conteúdos para facilitar o entendimento dos mesmos”*, enfatizando trabalhar o cotidiano e com inserção de conteúdos; o professor E cita: *“Abordando danças, histórias das pessoas mais velhas de nossa comunidade, falando também, de nossa preciosidade que é o nosso tambor de crioula”*, ele também descreve o cotidiano quilombola, citando as danças, histórias da comunidade e o tambor de crioula. Dessa forma, vê-se que todos os professores que moram no quilombo conseguem trazer uma contribuição maior sobre os saberes quilombolas, os saberes griôs e culturais da comunidade, pois sabem o quanto é importante no ensino-aprendizagem dos jovens quilombolas.

Tabela 4 - Questões 4 aos professores

Docentes	Questão 4 - Como a disciplina está trabalhando a história e cultura negra na escola?
Professor A	<i>Procuramos em todas as disciplinas, por incrível que pareça, está sempre aplicando a questão da afrodescendente, a questão quilombola a qual pertencemos, para que surja em nós, de fato, porque ainda não, por mais que seja trabalhado, a questão de pertencimento do ser e permanecer. Então estamos sempre usando exemplos, textos, vídeos, contando história, e pesquisas na comunidade. Todo projeto é voltado a comunidade, mesmo quando a demanda vem da secretaria de educação, fazemos uma adaptação para a realidade vivenciada.</i>
Professor B	<i>Acaba sendo um pouco difícil trabalhar as questões relacionadas a comunidades na matemática, porém é possível, tenho um certo conhecimento relacionada a etnomatemática que é uma ramificação da matemática podendo trazer os saberes</i>

	<i>locais da comunidade para dentro da sala de aula, dessa forma, tentar fazer uma conexão do conteúdo com o os saberes da comunidades, porque como sabemos a matemática está presente em todos os dias na vida, então é possível, já tive vários momentos discutindo esses temas sala de aula.</i>
Professor C	<i>Trabalho com as características de fenótipos e genótipos</i>
Professor D	<i>Em formas limitadas porque na maioria das vezes é trabalhado em datas específicas.</i>
Professor E	<i>Conscientizando cada aluno e explicando como é os nossos costumes, danças, comidas e até mesmo como se comportar como um quilombola.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em relação à questão 4, que se trata de uma pergunta mais abrangente em relação à questão anterior, os professores citam as dificuldades na abordagem, relatam como estão implementando assuntos que envolvem a temática, como bem diz o professor A: *“Procuramos em todas as disciplinas, por incrível que pareça, está sempre aplicando a questão da afrodescendente, a questão quilombola a qual pertencemos, para que surja em nós, de fato, porque ainda não, por mais que seja trabalhado, a questão de pertencimento do ser e permanecer. Então estamos sempre usando exemplos, textos, vídeos, contando história, e pesquisas na comunidade. Todo projeto é voltado à comunidade, mesmo quando a demanda vem da secretaria de educação, fazemos uma adaptação para a realidade vivenciada ”*, o professor ainda cita as necessidades de desenvolver nos educandos a conscientização da noção de pertencimento, demonstrando preocupação.

As dificuldades também são citadas pelo professor B, mas ele relata a possibilidade de trabalhar os saberes na matemática, pois sua formação e o conhecimento em etnomatemática facilitam a relação entre ambos os conhecimentos, melhorando o desempenho na aprendizagem dos alunos, ao citar que: *“ Acaba sendo um pouco difícil trabalhar as questões relacionadas a comunidades na matemática, porém é possível, tenho um certo conhecimento relacionada a etnomatemática que é uma ramificação da matemática podem trazer os saberes locais da comunidade para dentro da sala de aula, dessa forma, tentar fazer uma conexão do conteúdo com o os saberes da comunidades, porque como sabemos a matemática está presente em todos os dias na vida, então é possível, já tive vários momentos discutindo esses temas sala de aula ”*. Em suas palavras, demonstra, de fato, ser possível trabalhar algumas temáticas com a matemática.

Essa possibilidade também é citada pelo professor C ao dizer que: *“Trabalho com as características fenotípicas e genótipos”*, ou seja, trabalhar com a genética é algo que considera

a questão de identidade, a exemplo do cabelo e cor, como também pode ir além, com outras variadas formas de trabalhar, como foi visto no capítulo anterior, mas também vale ressaltar que pode ou não haver limitação em sua metodologia, visto que o professor não pertence àquela realidade.

O professor D também relata essa dificuldade ao dizer que: “*Em formas limitadas por que na maioria das vezes é trabalhado em datas específicas*”. Essas dificuldades podem ser ainda maiores se a formação se limitar somente à formação inicial; enquanto o professor E trabalha com a conscientização dos alunos sobre suas identidades e cita exemplos: “*Conscientizando cada aluno e explicando como é os nossos costumes, danças, comidas e até mesmo como se comportar como um quilombola*”. Se julgarmos sua formação, assim como a dos demais, à incapacidade de abordar esta temática seria errôneo, é possível que todos tenham dificuldades, alguns mais que outros, mas que não seria impossível. Diante das respostas, é admissível a importância da formação continuada.

Tabela 5 - Questão 5 aos professores

Docentes	Questão 5 - Você planeja conteúdos que considerem a história e cultura afro-brasileira e africana?
Professor A	<i>sim.</i>
Professor B	<i>Não respondeu.</i>
Professor C	<i>Não</i>
Professor D	<i>Sim, porém de forma limitada.</i>
Professor E	<i>Sim</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A pergunta tem o propósito de identificar se os docentes possuem a intenção de intervenção por meio de conteúdos que valorizam a cultura negra, somente os professores A, D e E citam a intervenção. Enquanto o professor B não respondeu à questão, já o professor C declarou que não. É possível haver planejamento, mas a prática ainda é um desafio, como se observa na questão 4. Os professores fazem a adaptação à realidade local, ou seja, parece existir um limite na prática.

Tabela 6 - Questão 6 aos professores

Docentes	Questão 6 - Você já presenciou algum tipo de violência racista na escola?
Professor A	<i>Não</i>
Professor B	<i>Não</i>
Professor C	<i>Não</i>
Professor D	<i>Não</i>
Professor E	<i>Não</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ainda é curioso procurar saber se na escola os alunos praticam desrespeito entre si e identificar se os professores observam. Em suas respostas, afirmaram não presenciar cenas de violência racista na comunidade.

Tabela 7 - Questão 7 aos professores

Docentes	Questão 7 - Como você lidar com essas questões de discriminação?
Professor A	<i>Sempre procuro me colocar não em uma condição vitimista, mas de vítima cobrando meus direitos, me colocando sempre no lugar do outro, mas também fazendo o outro entender que temos direitos e deveres a serem cumpridos.</i>
Professor B	<i>Sobre a questão de discriminação na comunidade não é visível, graças a Deus, pouco se vê, porém quando vejo na mídia vem o pensamento de revolta em relação a esse tipo de atitude.</i>
Professor C	<i>Nunca presenciei.</i>
Professor D	<i>Conscientizar a todos os alunos que somos iguais independente da cor.</i>
Professor E	<i>Nunca presenciei, mas acredito eu que seja muito desconfortável.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A questão reforça a anterior, visto que a maioria dos educadores afirma não presenciar esses acontecimentos, mas vale considerar que alguns eventos podem ser ignorados, despercebidos ou, às vezes, o profissional não sabe como lidar com esses eventos.

O professor A fala sobre como reagir, não se colocando como vítima, mas pelo processo de conscientização dos direitos e deveres: “*Sempre procuro me colocar não em uma condição vitimista, mas de vítima cobrando meus direitos, me colocando sempre no lugar do outro, mas*

também fazendo o outro entender que temos direitos e deveres a serem cumpridos”. O professor demonstra possuir uma postura firme, diferente das respostas dos demais.

O professor B, por sua vez, diz não ser visível na comunidade: “*Sobre a questão de discriminação na comunidade não é visível, graças a Deus, pouco se vê, porém quando vejo na mídia vem o pensamento de revolta em relação a esse tipo de atitude*”. Mesmo não sendo direto ao responder a questão, cita revolta ao ver essas atitudes nas mídias; o professor C afirma: “*Nunca presenciei*”, mesmo sendo uma resposta simples e sem comentário, não é descartável para essa análise; enquanto o professor D respondeu: “*Conscientizar a todos os alunos que somos iguais independente da cor*”. O professor aponta lidar por meio da conscientização de igualdade; o professor E também afirma que: “*Nunca presenciei, mas acredito eu que seja muito desconfortável*”. Nessa e nas demais respostas, identificamos o quanto é necessária a preparação dos docentes na desconstrução de preconceitos, especialmente dentro da escola enquanto um ambiente de acolhimento e de transformação social.

Tabela 8 - Questão 8 aos professores

Docentes	Questão 8 - A escola tem algum projeto que discute temáticas como racismo, preconceito, ou outros temas semelhantes?
Professor A	<i>Não temos um projeto específico, mas de vez em quando nós estamos promovendo palestras.</i>
Professor B	<i>Na rede municipal não, a escola em nível médio Patrícia da Cunha Costa tem as suas eletivas de base, os professores têm desenvolvido essas disciplinas específicas com essa questão, muito relacionada a cultura local, focando essas questões, inclusive agora mesmo estávamos tendo uma eletiva com eles nesse sentido.</i>
Professor C	<i>Sim</i>
Professor D	<i>Não</i>
Professor E	<i>Sim.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em relação aos projetos, não se obteve uma resposta clara. Os professores A, B e D responderam: “*Não*”; os professores C e E responderam: “*Sim*”, mas não completaram suas respostas em relatar como trabalham. Ao analisar a fala do professor A, compreende-se que, em alguns momentos, realizam palestras.

4.2 Análise dos questionários aplicados aos alunos da Escola Municipal Antônio Martins

Tabela 9 - Questão 1 aos alunos

Discentes	01. que é Educação antirracista para você?
Aluno A	<i>É uma postura de educação, o racismo não é uma situação isolada da estrutura social.</i>
Aluno B	<i>Não respondeu.</i>
Aluno C	<i>É uma educação crítica para que os alunos consigam identificar o racismo na estrutura social</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em relação a esta primeira pergunta, é observado que dois alunos possuem conhecimentos prévios do que entendem por educação antirracista, conforme percebido na resposta do aluno A ao dizer: “*É uma postura de educação, o racismo não é uma situação isolada da estrutura social*”; enquanto o aluno B não respondeu, o aluno C cita que essa educação possui uma criticidade e importância na identificação do racismo: “*É uma educação crítica para que os alunos para que os alunos consigam identificar o racismo na estrutura social*”. Obter essas respostas é essencial para identificar como anda o processo de conscientização antirracista.

Tabela 10 - Questão 2 aos alunos

Discentes	2. Você conhece a lei 10.639/03?
Aluno A	<i>Sim, a lei que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade.</i>
Aluno B	<i>Sim, a lei que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade.</i>
Aluno C	<i>Não.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Dois alunos demonstram conhecer a lei, o que parece bom. O nosso *corpus* de pesquisa foi muito pequeno, teria sido melhor se conseguíssemos as respostas de mais alunos, mas já apresentamos os nossos empecilhos, então, vamos dialogar com o que temos. Sabe-se que é fundamental não apenas que os professores conheçam a Lei nº 10.639/2003, mas também perceber se os alunos já tiveram contato ou conhecimento prévio sobre essa legislação.

O aluno A diz: “*Sim*”, a lei que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade. Aqui é identificado que o aluno já conhece a lei ao falar de sua importância; o aluno B diz: “*Sim, a lei que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade*”, esse também traz uma resposta positiva em relação ao conhecimento da lei. E o único que alegou desconhecer a lei foi o aluno C.

Nesse contexto, essas informações demonstram o quanto é essencial que os professores conscientizem os educandos sobre a existência e importância da Lei 10.639/03, pois ela diz respeito aos seus direitos de aprender o que é devido e o que precisa ser cobrado. Pois assim será possível identificar o processo de conscientização da identidade quilombola dos alunos.

Tabela 11 - Questão 3 aos alunos

Discentes	03 - Os professores da sua escola discutem assuntos relacionados à cultura negra? Como você compreende a maneira como seus professores estão repassando esses valores culturais?
Aluno A	<i>Sim.</i>
Aluno B	<i>Sim, através de pinturas, debatemos em sala de aula etc.</i>
Aluno C	<i>Eles nunca trabalharam sobre.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Sobre essa questão, é importante analisar suas percepções da maneira como identificam a abordagem sobre cultura negra. É preciso identificar o nível de compreensão e absorção da temática. O aluno A respondeu que “*sim*”, assim também disse o aluno B: “*Sim, através de pinturas, debatemos em sala de aula etc.*”, por outro lado, o aluno C respondeu que não ocorre essa prática. As respostas dos alunos A e C apresentam um contraponto interessante em relação ao depoimento dos docentes A, B e E, que alegaram trabalhar os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira conforme a Lei 10.639/03, bem como os saberes quilombolas da comunidade. É claro que seria mais convincente a nossa análise se tivéssemos ouvido mais alunos para termos um contraponto mais efetivo. A intenção, aqui, neste tópico, é apenas evidenciar que há controvérsias e que precisaríamos insistir mais em conseguir respostas. Mas até que ponto eles têm interesse em colaborar com este tipo de pesquisa?

Tabela 12 - Questão 4 aos alunos

Discentes	04. E enquanto a questão do preconceito étnico-racial, seus professores discutem sobre este assunto e outros tipos de violência? Ou somente sobre outros tipos de violência?
Aluno A	<i>Sim</i>
Aluno B	<i>Sim, Eles falam muito sobre o preconceito e o abuso sexual.</i>
Aluno C	<i>Como eu falei na questão 3 eles não trabalham sobre isso.</i>

Fonte: Dados da autora, 2024.

A maioria entende que os professores falam e trabalham os assuntos relacionados à violência étnico-racial. Assim afirma o aluno A: “*Sim.*” É identificado que abordam não só sobre preconceito racial, mas outros temas, assim diz o aluno B: “*Sim*”, *eles falam muito sobre o preconceito e o abuso sexual*”, ao contrário da resposta do aluno C que diz não haver essas discussões.

Tabela 13 - Questão 5 aos alunos

Discentes	5 - A escola tem algum projeto que discute temáticas como racismo, preconceito, ou outros temas semelhantes? Você acha necessário haver esses projetos na escola? Explique por quê?
Aluno A	<i>Sim</i>
Aluno B	<i>Sim, pois entendemos melhor o que é o racismo, sobre a violência, sobre o preconceito que é algo que existe muito nas escolas, nas ruas e outros locais.</i>
Aluno C	<i>Eles não trabalham sobre preconceito, sim achava necessário porque os alunos devem respeitar mais o próximo e não cometerem preconceito.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A questão 5 busca identificar, na perspectiva dos alunos, como a escola realiza projetos pedagógicos e o que acham sobre isso. O aluno A responde com um breve: “*Sim*” e o aluno B acrescenta: “*Sim, pois entendemos melhor o que é o racismo, sobre a violência, sobre o preconceito que é algo que existe muito nas escolas, nas ruas e outros locais*”. Já o aluno C não apresenta esse reconhecimento ao citar: “*Eles não trabalham sobre preconceito, sim achava necessário porque os alunos devem respeitar mais o próximo e não e não ficar com preconceito*”, também acrescenta em sua fala sobre a necessidade de trabalhar com esses temas para o respeito mútuo.

As respostas não indicam claramente como ocorre a abordagem, mas é percebido o desejo por esses projetos.

Tabela 14 - Questão 6 aos alunos

Discentes	6 - Você já presenciou ou já sofreu algum tipo de violência étnico-racial? Se sim relate.
Aluno A	<i>Não</i>
Aluno B	<i>Não</i>
Aluno C	<i>Sim, já vi alguém sofrendo preconceito, só que eu nunca sofri nada de violência.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em relação à questão 6, os alunos responderam nunca terem sofrido violência racial, porém, o aluno C diz já ter presenciado. Foi uma resposta isolada, por isso mesmo merece uma atenção especial. Parece-nos que a resposta não tem relação com a escola, visto que a pergunta foi aberta. Tanto que na próxima questão, mais direcionada à escola, a resposta foi “*Não*”. Infelizmente, não tivemos condições de investigar um pouco mais a fundo o relato do aluno C na questão 6.

Tabela 15 - Questão 7 aos alunos

Discentes	7 - Se já houve ou há algum tipo de violência preconceituosa na escola, como seus professores agem ou agiram diante da questão?
Aluno A	<i>Nunca houve.</i>
Aluno B	<i>Sim.</i>
Aluno C	<i>Em minha memória nunca aconteceu nada sobre violência ou preconceito.</i>

Fonte: Dado da pesquisa, 2024.

Enquanto a questão 7, em relação a ação do professor, diante de atos preconceituosos, os alunos A e C relataram não ocorrer, já o aluno B diz ter presenciado. Essas respostas refletem o quanto é importante preparar os alunos para identificar as formas de violência, bem como lidar com estas questões que podem ocorrer dentro ou fora da escola.

Diante das respostas, é percebido que a maioria dos professores e alunos possui conhecimento sobre a Lei 10.639/03. A maioria também demonstra conhecer a educação antirracista. Não seria novidade que alunos e professores dessa escola conheçam esses assuntos,

ainda mais quando a Universidade (UFMA/São Bernardo) vem com projetos de extensão¹ envolvendo professores e alunos, justamente para ajudar os professores das escolas em seus trabalhos pedagógicos, abordando sobre questões pertinentes à diversidade racial, com a valorização da cultura de matriz africana.

É fundamental buscar respostas às questões apresentadas, uma vez que, embora seja de conhecimento de alguns, ainda persiste o desconhecimento, por parte de outros, de que a escola precisa atender às especificidades culturais da comunidade em que está inserida. Nesse sentido, torna-se igualmente relevante analisar a dimensão prática que articula a educação formal com a cultura negra e com a cultura local. Percebemos que as respostas apresentadas indicam que, apesar das dificuldades enfrentadas, há esforços no sentido da inclusão dessas dimensões no contexto escolar.

A profundidade das falas dos professores revela a existência de uma luta contínua pelos direitos da comunidade, com destaque para a reivindicação de uma educação diferenciada. Observa-se, ao menos no discurso de um dos docentes, a preocupação em despertar nos estudantes a noção de pertencimento, evidenciando a necessidade de conhecer a própria história, em consonância com os princípios que orientam a Educação Escolar Quilombola. Ressalta-se que tais reivindicações não se restringem a essa comunidade específica, mas refletem uma realidade vivenciada por diversas comunidades quilombolas, distribuídas em diferentes regiões do Brasil. Os impactos da desconsideração das Matrizes Africanas manifestam-se em múltiplas dimensões — sociais, culturais, econômicas e políticas — e a comunidade analisada, assim como a escola, não se encontra alheia a esse cenário.

Nas falas dos professores, compreende-se a relevância atribuída à construção de uma educação própria. Convém destacar que a noção de educação de qualidade, nesse contexto, está intrinsecamente relacionada ao direito à titulação do território, direito ainda não conquistado pela comunidade. O vínculo entre educação e cultura negra, principalmente referente à cultura local, deve não apenas concretizar e valorizar os saberes tradicionais, mas também fortalecer o enfrentamento às diversas formas de violência, bem como preparar os sujeitos para lidar com o mundo exterior e lutar por seus direitos.

Dessa forma, identificam-se necessidades que vão além da simples implementação de uma educação bem aplicada. Evidencia-se, sobretudo, a carência de formação adequada dos

¹ Um dos projetos de extensão desenvolvidos pela UFMA foi o projeto SABERES GRIÔS, LITERATURA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, coordenado pelo professor Dr. Josenildo Campos Brussio. Ocorreu nos anos de 2022 a 2025 e colaborou para a criação, organização e inauguração do Restaurante Quilombola 7 Estrelas no dia 02 de dezembro de 2023.

professores. Observa-se, de modo recorrente, como a falta de formação específica compromete a efetivação das Diretrizes Curriculares e da Lei nº 10.639/2003. Tal efetivação exige uma formação apropriada no âmbito da Educação Escolar Quilombola, especialmente quando se reivindica a atuação de professores oriundos da própria comunidade.

E sempre convém citar que esses desafios não dependem apenas da vontade da escola ou da comunidade para serem reconhecidos, mas, sobretudo, da atuação do poder público, responsável pela elaboração e implementação de políticas públicas e pela destinação de recursos adequados à realidade quilombola. Conforme analisa Santos Soares (2014), ao discutir os desafios enfrentados pela Educação Escolar Quilombola no Brasil:

Com isso, a falta de políticas públicas específicas e a falta de recursos financeiros são desafios que a educação quilombola sofre. A falta de investimentos na educação com boas estruturas, a formação de professores, a integração de materiais didáticos contextualizados e programas de apoio à cultura e território quilombola são obstáculos a se enfrentar para ter uma boa educação quilombola de qualidade (Soares, 2014, p. 3).

Trata-se de uma questão de extrema relevância para a comunidade investigada, pois a escassez de professores, aliada à ausência de formação e atuação adequada, dificulta a inclusão de conteúdos que contemplem não apenas os saberes locais, mas também aqueles capazes de romper com as fronteiras impostas pelo ensino tradicional. A oferta de cursos de formação e a realização de concursos públicos para a Educação Escolar Quilombola, tanto em âmbito estadual quanto municipal, poderiam contribuir para minimizar a ausência de profissionais qualificados nesse território.

As irregularidades na formação dos profissionais em relação às áreas em que atuam podem comprometer a prática pedagógica. Um exemplo, a disciplina de História — para a qual o professor A possui licenciatura e, portanto, maior afinidade —, poderia ser considerado apropriado que esse docente a ministrasse, uma vez que sua formação possibilita um olhar mais amplo, contemplando conteúdos que valorizem a cultura afrodescendente e a cultura local. Por outro lado, não se pode ignorar que o fato de um historiador saber lidar com determinada questão a partir de sua formação original não significaria dizer que este poderia, de fato, ter afinidade e proximidade com a cultura, leitura e com a História da Africana e Afro-brasileira, pois o fato de ser um historiador não está isento de aspectos ideológicos. Diante disso, cabe, novamente, mencionar a importância da formação continuada.

Nota-se que a maioria dos docentes não possui formação específica para atender à modalidade de educação ofertada, enquanto outros sequer apresentam licenciatura adequada

para ministrar disciplinas dos anos finais do ensino fundamental. Ainda assim, percebe-se que, apesar das limitações, os esforços docentes vão além da abordagem restrita a datas comemorativas. Os alunos A e B afirmam que os professores promovem debates em sala de aula, tentando estabelecer conexões entre os conteúdos das disciplinas e a realidade dos estudantes.

As dificuldades do acesso ao quilombo limitaram as chances de uma análise mais ampla, que contemplasse uma investigação sobre os materiais didáticos nesta escola, ao considerar que os professores não relatam utilizar materiais de apoio, embora busquem realizar adaptações conforme suas possibilidades.

Todavia, a ausência de materiais didáticos adequados dificulta a abordagem de temáticas fundamentais para os alunos. Caso haja incompreensão, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, acerca dos saberes locais e afrodescendentes, as consequências podem se tornar ainda mais graves. O uso de materiais descontextualizados tende a intensificar o sentimento de não pertencimento, afetando negativamente a autoestima discente. Conforme aponta Sant’Ana (2005), o livro didático pode atuar como um cristalizador de preconceitos, ao internalizar estereótipos no inconsciente dos alunos por meio de representações inadequadas.

Além dos livros didáticos, outros materiais e documentos orientadores podem carecer de uma perspectiva decolonial, como observado no material analisado no capítulo anterior. A ausência de formação adequada dos professores compromete a capacidade crítica necessária para a mediação dos conteúdos presentes nesses materiais. Isso evidencia que tanto a formação docente quanto a disponibilidade de materiais contextualizados são elementos essenciais para uma prática pedagógica específica e de qualidade, pensando principalmente na realidade da comunidade pesquisada. Ao analisarem suas práticas, os próprios professores relatam dificuldades, que se tornam ainda mais evidentes entre aqueles que não dominam os temas ou desconhecem o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Embora as respostas indiquem que o preconceito não seja visível aos olhos dos professores, tal invisibilidade não implica necessariamente sua inexistência. Conforme adverte Munanga (2005), o enfrentamento do racismo exige, antes de tudo, o reconhecimento de que ele está estruturalmente presente na sociedade brasileira, ainda marcada pelo mito da democracia racial. A negação dessa realidade constitui um dos principais entraves para a construção de práticas educativas efetivamente antirracistas.

As reflexões do autor evidenciam que as estruturas mentais dos sujeitos são profundamente influenciadas por um pensamento eurocêntrico e ideológico, o que permite —

ainda que de forma não intencional — a reprodução de atitudes preconceituosas no espaço escolar. Nesse contexto, a ausência de formação adequada e de instrumentos pedagógicos consistentes pode levar os professores a adotarem posturas de omissão, caracterizadas por Munanga (2005) como a “política do avestruz”, ou ainda por práticas assistencialistas que reforçam estigmas, em vez de promoverem o reconhecimento positivo da diferença. Tais posturas dificultam a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com o fortalecimento da identidade dos alunos historicamente discriminados.

Nesse sentido, a realização de projetos escolares apresenta-se como uma estratégia pedagógica relevante para o enfrentamento dessas questões. Observa-se que ações dessa natureza exercem influência significativa no ambiente escolar, ao possibilitarem o trabalho de conscientização cultural por meio da abordagem de temas como: história, gênero, identidade, aspectos políticos e econômicos e relações de poder. Projetos interdisciplinares e transdisciplinares, ao dialogarem com o contexto de vida dos estudantes, contribuem para processos de autoconhecimento e autocrítica, ampliando a compreensão das desigualdades sociais e raciais.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa propôs, como objetivo geral, analisar como a lei 10.639/03 está sendo implementada na Escola Municipal Antônio Costa na comunidade Vila das Almas, no quilombo Saco das Almas, em Brejo/MA, a fim de perceber como os professores estão trabalhando conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental.

Tentamos expor e analisar a cultura negra no âmbito da Educação Escolar Quilombola, especialmente na comunidade quilombola da Vila das Almas bem como sobre as contribuições dessa modalidade educativa para o fortalecimento do conhecimento das raízes históricas e culturais da sociedade brasileira.

Nesse sentido, considera-se o papel fundamental da educação na conscientização da identidade nacional e de suas diversidades, assim como no enfrentamento das diversas formas de violência e intolerância que produzem processos de exclusão social, especialmente aquelas direcionadas às matrizes africanas e indígenas.

Esperamos ter apontado uma reflexão acerca da relevância de investigar práticas pedagógicas que contemplem a Lei nº 10.639/2003, levando em consideração o contexto da comunidade quilombola da Vila das Almas, no município de Brejo/MA, e extrapolando suas fronteiras, ao tratar-se de uma luta pelos direitos à Educação Escolar Quilombola enquanto direito social, instrumento de humanização e dever do poder público na garantia da preservação e do respeito à cultura quilombola.

Ao longo do percurso investigativo, voltado ao atendimento dos objetivos propostos, foram identificados entraves significativos para a efetivação da referida legislação. Dentre eles, destaca-se o documento de orientações pedagógicas elaborado pela Secretaria de Estado do Maranhão, o qual, conforme analisado no Capítulo 2, não apresenta uma perspectiva decolonial. Ademais, no Capítulo 3, dedicado à investigação realizada na Unidade de Ensino Antônio Martins Costa, na Vila das Almas, observa-se que, embora os professores demonstrem conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003 e reconheçam sua importância para a realidade dos educandos, a maioria — mesmo sendo pertencente à própria comunidade — não possui formação específica que considere as particularidades socioculturais dos estudantes que cursam nos Anos finais do ensino fundamental. Além disso, fizemos a constatação de irregularidades na atuação docente, uma vez que diversos professores ministram disciplinas que não correspondem às suas áreas de formação, o que torna o trabalho pedagógico ainda mais desafiador.

Diante dos aspectos analisados, conclui-se que a implementação da legislação não

ocorre de forma satisfatória, sobretudo em razão das dificuldades e limitações observadas e apontadas pelos próprios professores. Contudo, mesmo diante desses obstáculos, observa-se a possibilidade de fortalecimento da abordagem da temática para além da realidade local, a exemplo da realização de projetos escolares, os quais podem se configurar como estratégias pedagógicas capazes de romper com barreiras disciplinares e promover a valorização das identidades quilombolas.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia a necessidade de ampliação de estudos que se dediquem à análise e à revisão dos documentos orientadores destinados à prática docente, tanto em âmbito estadual quanto municipal, bem como ao incentivo à formulação e ao fortalecimento de políticas afirmativas e educacionais que contemplem as comunidades quilombolas e suas escolas.

Além disso, ressalta-se a importância de investigar os processos de formação docente e de analisar de que maneira o poder público municipal, por meio de suas secretarias, tem contribuído para a consolidação da Educação Escolar Quilombola. Tais investigações mostram-se fundamentais para a compreensão do andamento das políticas e práticas educacionais voltadas à garantia de direitos e ao reconhecimento dos sujeitos quilombolas, reafirmando o papel central da educação na construção de uma consciência crítica, identitária e emancipatória.

Por fim, destaca-se a urgência de reconhecer e enfrentar as violências associadas ao preconceito, infelizmente recorrentes em muitas instituições escolares. Essas violências, frequentemente praticadas por indivíduos de mesma origem, cor ou cultura, evidenciam o desconhecimento ou a negação do reconhecimento identitário, configurando-se como mais um desafio a ser superado no âmbito da Educação Escolar Quilombola.

REFERÊNCIAS

AYRES, Genny Magna de Jesus Mota. Pretos, pardos e agregados em Saco das Almas. **Salvador/BA: UFBA**, 2002.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11**, de 10 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2000.

BRASIL. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**. V. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Jair Antonio de et al. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Ensino, saúde e ambiente**, v. 3, n. 1, 2010.

FERREIRA, Daciléia Lima. **Inventariando os saberes culinários das comidas emblemáticas da Vila das Almas no Quilombo Saco das Almas, em Brejo/MA: entre memórias e identidades**. Dissertação. São Luís: UFMA, Mestrado em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA), 2021.

BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 1º edição, 5º reimpressão. Rio de Janeiro: Contra Ponto Editora, 2005.

LOUZEIRO, Alberto Cesar Abreu et al. Educação escolar quilombola: princípios formativos necessários para melhoria do espaço da sala de aula. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 3, p. e7739-e7739, 2025.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. **Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais**. Maranhão, 2023.

MARANHÃO. **Resolução nº 021**, 2015. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. São Luís, MA, 2015.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio**. Vol. II. São Luís, 2022.

MEC/SEPPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, 2012**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portalanigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 39-67, 2005.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 21-37, 2005.

SOARES, Janaina dos Santos et al. Desafios e perspectivas da educação quilombola no Brasil. **Território e Cidadania**, v. 1, n. 3, 2024.

ANEXOS

ANEXO A – PROGRAMAÇÃO DE ATIVIDADES

PROGRAMAÇÃO DE ATIVIDADES DA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NA VILA DAS ALMAS DIA 18/11/2023

8:45	Abertura da atividade: Boas-vindas aos participantes. Fala da Dona Dudu sobre a importância dessas atividades para a comunidade
9:00 às 10:30	Palestra: OS SABERES GRIÓS NA VILA DAS ALMAS: memória, ancestralidade e identidade quilombola. Palestrantes: Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio e Doutoranda Daciléia Lima Ferreira (PGCS/UFNR).
10:30 às 11:00	Recreação: Dinâmicas de trabalho em grupo sob a Coordenação dos discentes Rogieli, Francisco Leudo, Larisse, Larissa, Isabela, Ezequiel e Antoniel (Curso de Ciências Humanas/Sociologia)
11:00 às 12:00	Apresentação cultural: Tambor de Crioula da VILA DAS ALMAS
12:00 às 13:00	ALMOÇO COLETIVO
13:30 às 14:00	Palestra: COMO FAZER PINTURAS EM CAPEMBAS? – Professor Marcos Antônio Costa Silva
14:00 às 14:30	Palestra: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NAS REDES SOCIAIS DA VILA DAS ALMAS – Daniel de Araújo de Xavier
14:30 às 16:00	Tour: Passeio pela comunidade
16:00	Retorno à São Bernardo

Cordialmente,

São Bernardo, 13 de novembro de 2023.

Josenildo Campos Brussio

Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio
Coordenador do GEPEMADEC