

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA: UM CONTRIBUTO PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NA PARAÍBA

ETHNIC-RACIAL DIVERSITY AT SCHOOL: A CONTRIBUTION TO IMPLEMENT DIFFERENTIATED EDUCATION IN QUILOMBOLA TERRITORIES IN PARAÍBA.

 <https://orcid.org/0000-0002-39177327> Vilma Helena Malaquias^A
 <https://orcid.org/0000-0001-66211861> Ana Cláudia da Silva Rodrigues^B

^A Universidade Federal da Paraíba,(UFPB), João Pessoa, PB, Brasil

^B Universidade Federal da Paraíba, (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil

Recebido em: 19 dez. 2022 | **Aceito em:** 17 jul. 2023

Correspondência: Vilma Helena Malaquias (vilmaetramento@gmail.com)

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em escolas públicas municipais em territórios quilombolas, no estado da Paraíba, sobre os desafios para implementar a legislação que efetiva a educação escolar quilombola no referido município, com o fim de compreender a relação entre a diversidade étnico-racial, no processo de escolarização dos estudantes, e o currículo escolar da educação quilombola. Trata-se de uma pesquisa exploratória, realizada no âmbito escolar, cujos participantes foram professores do ensino fundamental de três instituições de ensino inseridas na Mesorregião do Litoral Sul paraibano. Os resultados apresentados, a priori, apontaram que a escola tem dificuldades de ofertar uma educação diferenciada nesses territórios, já que é influenciada por processos coloniais e pelas políticas educacionais de cunho neoliberal. Como consequência desse fato, negligencia-se o currículo escolar e prevalecem as distorções em sua efetivação nas práticas educativas.

Palavras-chave: Educação quilombola; relações étnico-raciais; diversidade curricular.

Abstract

The objective of this article is to present the results of a research carried out, in municipal public schools in quilombola territories in the State of Paraíba, on the challenges of implementing the legislation that effective quilombola school education in the said municipality, with a focus on understanding the relationship between ethnic and racial diversity in the student education process and the Quilombola education curriculum. This is an exploratory research carried out in the school context, with teachers from the Initial and Final Years of three educational institutions inserted in the South Coast Mesoregion of Paraíba as participants. The results presented, a priori, point to difficulties of the school in offering a differentiated education in these territories, since it is influenced by colonial processes and educational policies of neoliberal nature - as a consequence of this fact, the school curriculum is neglected, prevailing distortions in its effectiveness in educational practices.

Keywords: Quilombola Education; Racial Ethnic Relations; Curricular diversity.



2023. Malaquias; Rodrigues. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

Introdução

O tema educação encontra terreno fértil de discussão, tanto nos espaços acadêmicos quanto no espaço escolar, quando envolve a constante batalha na luta contra as diferenças e os preconceitos e quando pensamos nela sob a ótica de um direito social e como um processo de desenvolvimento humano, expresso pela legislação nacional e pelos documentos curriculares para o ensino fundamental desde a década de 1990. É desafiador compreendê-la sob a égide da diversidade étnica e cultural, nos contextos em que a educação diferenciada fomenta a política educacional brasileira.

Expressa em documentos oficiais, a educação escolar quilombola é considerada como um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura, o que nos remete a pensar na valorização de nossas origens e de nossa história, como condição de afirmação positiva de ser humano: o negro, o quilombola, o índio ou quaisquer etnias em que possam vivenciar a cidadania a partir do reconhecimento legal, previsto na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, ao mesmo tempo em que visa desmistificar a reprodução do racismo no cotidiano da escola (BRASIL, 2003).

Assim, são relevantes os estudos que abordem temas que envolvem a pesquisa escolar nas relações entre a educação escolar diferenciada quilombola e a educação étnico-racial pensadas a partir de valores definidores para uma prática antirracista.

É pensando nesse movimento que este artigo apresenta reflexões que são parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), concluída no ano de 2020 sobre a escolarização quilombola na Paraíba. É um texto que busca, nas considerações iniciais, compreender que a exclusão em diversas áreas sociais ainda perfaz o legado da educação da população negra no Brasil, em especial, a nordestina. O fenômeno da exclusão é entendido, também, como privação de direitos nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, os estudos de Richardson (2009) ressaltam que a exclusão não é um fenômeno recente, porquanto

Platão distinguia entre agricultores, artesãos e cidadãos, estabelecendo uma hierarquia social; os filósofos, os cidadãos, artesãos, e os totalmente excluídos - escravos e as mulheres - que não deveriam ter direitos políticos e sociais. Na Idade Média entre os séculos XII e XIX, os excluídos eram pessoas consideradas indesejáveis pela igreja: criminosos, pobres, algumas ocupações (mercadores), mulheres portadoras de deficiências etc. (RICHARDSON, 2009, p. 24)

É desse contexto de exclusão que a educação se projeta para os diversos grupos sociais e étnicos no Estado brasileiro. Nos territórios quilombolas, educação é mais desafiador garantila, quando se trazem à tona as razões históricas e ideológicas que regem o movimento da educação das populações tradicionais no estado da Paraíba, *locus* do nosso estudo. O direito a uma educação de boa qualidade, que tenha como premissa o respeito e a valorização dos seus conhecimentos e saberes nas práticas tradicionais e vise à igualdade de oportunidades e de formação, requer o enfrentamento de sérios desafios para ser efetivada - o que se configura, mais uma vez, como um fenômeno de exclusão. Nesse contexto, veem-se as contradições - de um lado, uma ampla legislação nacional, que garantiu as reivindicações dessa população; de outro, os entraves, na prática, para garantir uma educação de boa qualidade proclamada por eles.

O estudo nos convida a apresentar os contextos de influências das políticas educacionais e da escola, na relação do contexto da prática escolar da educação étnico-racial na educação quilombola. Para isso, o Ciclo de Política (CP) do sociólogo Stephen Ball e colaboradores foi o suporte para abordar o tema, e discorrer nossas reflexões por meio de uma comunicação afirmativa com o presente objeto.

A educação para as relações étnico-raciais: um contexto de influência para a diversidade étnica e racial na escola

No Brasil, as políticas públicas para a educação têm assegurado várias conquistas formais, resultantes de intensa mobilização de movimentos sociais e educacionais em defesa da igualdade de condições de estudos para todas as pessoas e etnias brasileiras, e reconhecido os direitos e as reivindicações de grupos sociais que foram historicamente excluídos. Tanto a Educação Escolar Quilombola (EEQ) quanto a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) se inserem nesse contexto de resistências, que influenciou, formalmente, sua presença na legislação educacional, desde a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – (BRASIL, 1996).

Sob o pilar da desigualdade étnica e racial é que se perpetuam os estereótipos da inferioridade/superioridade na relação do negro na sociedade, que continua viva até os dias de hoje. Foi nessa conjuntura histórica que se propagou a ideia dessa relação, que, trazida por Ianni (1997), revela as possíveis razões para essa desigualdade. Sobre isso, o autor revela que o Brasil é um exemplo que podemos destacar nessa conjuntura histórica:

Por possuírem um modo de vida extremamente diferente, os povos indígenas foram classificados como arcaicos e sem história - fato este que alimenta a ideia da diferença como sinônimo de inferioridade. A distorção histórica, nesse contexto, é a desigualdade iniciada por esta concepção de diferença como sinônimo de inferioridade, perpetuada através dos anos. O tráfico negreiro é uma das maiores, senão a maior distorção histórica da humanidade, implicando a vida dos descendentes de escravizados até os dias atuais (IANNI, 1997, p. 158).

De acordo com o autor, alguns séculos da história trouxeram uma forma de olhar e de se perceber que todo o mundo foi desenhado e todos os povos classificados: selvagens, bárbaros e civilizados, povos históricos e sem história, nações industrializadas e nações agrárias, modernas e arcaicas, desenvolvidas e subdesenvolvidas, centrais e periféricas (IANNI, 1997).

As dificuldades de inserção social e de invisibilidade de afirmação étnica, inclusive nos espaços educacionais, em todos os níveis de atuação, levam-nos a refletir sobre as dimensões trazidas pelo autor que contribuem para que entendamos melhor o contexto. Sobre isso, duas dimensões foram apresentadas para explicar o processo discriminatório. A primeira diz respeito à configuração da inserção de desigualdades, que, no decorrer do tempo, foram ocasionadas por distorções históricas; e a segunda, à projeção dessas desigualdades no cerne da sociedade atual (IANNI, 1997, p. 159).

A relevância da igualdade social, étnico-racial e de direitos iguais para todas as pessoas proclamantes desse direito encontra-se no campo de disputas, em que diferentes grupos sociais buscam seu lugar no Estado de direito. As políticas públicas brasileiras para os negros, especialmente, os remanescentes de quilombos, reforçam esse campo de disputas, e no caminho para sua afirmação social, étnica e racial, estas populações constroem um lugar valorativo. Com a redemocratização política, o Estado trouxe mais garantias legais para essas populações que tiveram, na Constituição de 1988 e na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passos afirmativos para a sua concretude.

A Educação Escolar, no território quilombola, entre os séculos XIX e início do século XX, o negro enfrentou dificuldades para construir uma trajetória escolar que o incluísse no processo de escolarização oficial. Nesse sentido, a história da Educação no Brasil teve algumas limitações, entre elas, a carência da abordagem sobre a trajetória educacional do negro, com algumas lacunas que limitam as análises para compreender seu processo de inserção na escolarização oficial.

Essas evidências trazidas pela historiografia crítica sobre a história da educação

brasileira sinalizam que os temas e as fontes que poderiam nos esclarecer sobre as experiências educativas oficiais e não oficiais dos negros e dos afrodescendentes foram esquecidos assim como os mecanismos de conquista da alfabetização e os detalhes da exclusão vivenciada nas instituições oficiais (SOUZA, 1999).

É importante ressaltar que, apesar de todas as dificuldades causadas pelo momento histórico, pelo Estado e pelas limitações legislativas que a desfavoreciam, a população negra, mesmo em uma condição de subalternização perante o restante da nação brasileira, acompanhou os processos contextuais de sua época e exerceu influência sobre eles, embora o Estado brasileiro tenha negado seu acesso à instrução (CUNHA JUNIOR, 1999; FONSECA, 2000).

Fonseca (2011, p. 61) enfatiza que,

até o século XIX, a presença dos negros escravizados na vida brasileira era entendida como uma necessidade, pois grande parte dos processos relacionados ao trabalho produtivo estava associada às atividades desenvolvidas por estes indivíduos. Desta forma, era recorrente a preocupação com mecanismos que possibilitassem a sua utilização como trabalhos escravizados, mas que ao mecanismo tempo permitissem o controle de suas influências na dinâmica social. Foi em meio a este dilema que a educação foi vinculada à população negra livre, adquirindo as feições de um instrumento de controle capaz de definir lugares precisos para esses indivíduos no espaço social.

Sobre o contexto apresentado, Cunha Junior (1999) registra, em seus estudos, que o fato de serem escassas as abordagens nos períodos históricos colonial e imperial, ainda faltam fontes oficiais (escritas) que relatam essas experiências. Assim, é difícil fazer análises mais profícuas sobre como a população negra teria se escolarizado a partir de suas experiências, desde o período da escravização, até os anos iniciais da República.

Considerando o que expusemos, devido à necessidade de liberdade ou do usufruto de uma cidadania que lhes proporcionasse essas condições, tal fato impulsionou as populações negras a reivindicarem sua inclusão no processo de escolarização oficial, mediante o estabelecimento da obrigatoriedade da instrução elementar garantida pela Constituição do Império, de 1827.

As evidências trazidas pela historiografia, como a primeira experiência registrada por Cunha Junior (1999) sobre a escola para negros escravizados, remetem a uma unidade criada pelo negro Cosme¹, situada no estado do Maranhão, para ensinar os escravos a lerem e a

¹ Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaios (1838 e 1841) (CUNHA JUNIOR, 1999).

escreverem. Foi um momento histórico, que revelou a premente preocupação do negro em se apropriar do saber escolarizado. É importante salientar a publicação do documento **Retrato das desigualdades de gênero e raça**, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base em indicadores oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre diferentes campos da vida social de 1995 a 2015. Esse documento nos possibilita compreender bem mais as desigualdades raciais existentes. Nesse documento, constata-se que, apesar dos avanços nos últimos anos, com mais brasileiros e brasileiras chegando ao nível superior, as distâncias entre os grupos se multiplicaram. Entre 1995 e 2015, a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, duplicou de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passou de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase quatro vezes. Mas esse dado não esconde que a população negra só atingiu agora o patamar de vinte anos atrás da população branca (IPEA, 2017, p. 2).

Há que se ressaltar que, na escola quilombola diferenciada, a educação das relações étnico-raciais deve ser pensada como um veículo de afirmação epistemológica nesses contextos: é uma possibilidade de intervir na educação antirracista nesse campo institucional. Ou seja, a intervenção escolar para a igualdade étnica e racial é uma ação atrelada aos debates que se propõem na comunidade quilombola (SILVA, 2015).

A equipe pedagógica das escolas precisa fomentar, na intervenção, ações que possibilitem pensar na perspectiva de reconhecer, na história brasileira, a contribuição das etnias que colaboraram para diversificar a cultura do país. Entende-se que o espaço escolar é um meio em que a formação dos sujeitos pode ser concretizada, por meio do currículo, um componente que deve contemplar a diversidade étnico-racial.

No Brasil, nos territórios quilombolas, a escola, cuja maioria está presente na zona rural, mostra sua representatividade ofertando vagas para crianças, jovens e adultos que residem nas comunidades rurais, o que demonstra uma presença significativa de instituições cujos currículos não contemplam a diversidade étnica e racial. No início dos anos oitenta, iniciou-se a discussão sobre a Educação Escolar Quilombola. Apesar de esse ser um movimento contextual recente, há um número representativo de escolas presentes nesses territórios pelo Brasil. Em cerca de 2.248 instituições de ensino, nas diversas modalidades da educação básica, em todos os estados, é ofertada a primeira etapa da educação básica, cujos governos estaduais e municipais são seus representantes oficiais, pelo fato de as escolas serem

mantidas pelo poder público estadual e municipal.

Segundo dados do INEP (2019), em 79% dos territórios quilombolas brasileiros existem escolas públicas. Esse quantitativo não assegura a presença da Educação Quilombola no currículo escolar dessas instituições, visto que, em relação ao ensino médio, a oferta, nos estados brasileiros, é bem menor, sobretudo, nos seguintes estados: Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Piauí, São Paulo, Sergipe e Tocantins (INEP, 2019). Quanto à Paraíba, só há uma escola de ensino médio, de acordo com a pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Os gráficos acima demonstram a quantidade de escolas paraibanas que atendem a esse perfil específico. Como pudemos observar, a maior incidência de escolas é nas comunidades rurais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as comunidades quilombolas podem ser inscritas como negras e pardas. O perfil étnico da população paraibana, inscrita por cor e raça, atinge 52,7% da população, segundo dados desse instituto (IBGE, 2010).

Flores *et al.* (2014) afirmam que, segundo dados das entidades da sociedade civil do estado da Paraíba, como, por exemplo, a Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes (AACADE), a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas (CECNEQ/PB) e a Fundação Cultural Palmares (FCP), e com base em pesquisas realizadas pelas universidades paraibanas (UFPB, UFCG e UEPB), existem 39 comunidades quilombolas, distribuídas nas quatro Mesorregiões dos 25 municípios paraibanos (FLORES *et*

al., 2014).

A efetivação de direitos para a educação diferenciada nos quilombos da Paraíba: quantos passos foram dados

Na Paraíba, os movimentos sociais foram fundamentais para fazer germinar a semente afirmativa sobre a população negra paraibana, como a AACADE, existente desde 1996 e institucionalizada em 2003, e a CECNEQ/PB, instituída em 2008. São entidades articuladoras das comunidades quilombolas da Paraíba e movimentos que trouxeram para a Paraíba a compreensão da diversidade étnica para essa população, considerando que foram os primeiros e recentes passos legitimados pela Constituição de 1988 (FLORES, 2014).

A educação diferenciada nos quilombos está interligada ao objeto de reflexão deste texto sobre a relação da educação étnico-racial com a educação escolar quilombola, visto que a efetivação e a implementação de uma política no cotidiano escolar envolvem problemas que perpassam os conflitos nas relações étnicas e raciais e dividem a sociedade brasileira, além de estar relacionada ao contexto de atuação da política que investigamos - a escolarização quilombola no território, em todos os níveis de ensino: municipal, Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais - ou no âmbito estadual, com o Ensino Médio.

Essas relações também estão atreladas à qualidade do ensino ofertado na educação básica para os estudantes em territórios rurais - sejam quilombolas, indígenas ou ribeirinhos. São realidades que, durante muito tempo, clamam por visibilidade nos programas federais e nas Políticas Públicas ainda não implementadas, de fato, como é o caso da inclusão do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Rede Municipal de Conde, como uma disciplina obrigatória no ensino fundamental.

Para Jaccoud (2008), o ensino antirracista tem tido prejuízos, devido ao baixo número de profissionais e ao baixo empenho do Ministério da Educação em investir em ações que envolvem o assunto.

Diante do exposto, perguntamos: quantos passos foram dados em direção às políticas de educação para as relações étnico-raciais, como contributo de afirmação, na escolarização quilombola? A realização do estudo, por meio da pesquisa exploratória, conduziu-nos ao âmbito da prática escolar, para responder à questão: como os atores da política – docentes, supervisoras e gestoras – concebem, na prática, a inclusão da Lei nº10. 639/2003, a partir da lei de efetivação de direitos da população negra e quilombola? A fim de responder às nossas

indagações, partimos do contexto de influência para o contexto de prática - o que nos levou a procurar saber quais os passos que a rede deu para implementar as políticas.

O campo empírico foi a etapa fundamental da pesquisa para entendermos que: 1. A rede de ensino não aborda temas que contemplem a Educação Escolar Quilombola (EEQ). Como consequência, a concepção de educação não condiz com a expressão da Lei nº 10.639/2003, que foi sancionada pelo Parecer CNE/CP 3/2004. 2. A materialização dessa concepção pode reforçar, nesses espaços, práticas de ensino que não favorecem uma educação igualitária, na perspectiva das relações étnico-raciais.

O fato de a rede de ensino não abordar temas que contemplem a Educação Escolar Quilombola (EEQ), que está atrelada a uma concepção de educação estruturada nas experiências históricas e culturais, representa para essas comunidades uma visão de educação empobrecida, sob o ponto de vista de que os conhecimentos nessa escola, os procedimentos didáticos e seus conteúdos curriculares não expressam nem qualificam uma educação diferenciada para esse público específico.

Para Bonin (2012), a educação, em diversos momentos, tem sido desafiadora para os clamantes da educação diferenciada, principalmente, por seguirem lógicas distintas das que fundamentam sua organização e a vida nas comunidades. A autora reitera que

a materialização de concepções que reforçam, nesses espaços, práticas de ensino com bases na individualização, na competição e nas relações verticais entre sujeitos reproduz um contexto educacional em que se confronta o pertencimento étnico-racial, o que torna desafiadora a educação nesse contexto (BONIN, 2012, p. 34).

O percurso exploratório nos direcionou ao contexto da prática das unidades educacionais nos terreiros quilombolas. Para entendê-la, investigamos, partindo da percepção de diferentes grupos, quais as políticas mais valorizadas na instituição escolar e de que maneira os fatores socioculturais e contextuais afetam a forma como a escola valoriza uma política em detrimento de outras, “a fim de desenvolver as nossas ideias sobre atuação das políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 25).

A educação escolar quilombola no campo empírico e sua atuação no contexto da prática de escolas da rede municipal de Conde: interpretações sobre a política de educação quilombola

Para compreender como os atores da política (docentes, supervisoras e gestoras)

concebem a Educação Escolar Quilombola (EEQ), a partir das leis de efetivação de direitos à diversidade étnico-racial, garantidas para a escolarização das populações tradicionais no Estado Brasileiro, utilizamos o Ciclo de Políticas (CP), para entender os desdobramentos da trajetória de sua atuação. A EEQ é uma ação indutora afirmativa, em que se reconhece o pertencimento positivo da diversidade dos saberes da criança, do jovem, do adulto e do idoso que estão nos bancos escolares das referidas unidades em estudo.

Para refletir sobre a atuação da política educacional nas escolas rurais do município inseridas nas comunidades quilombolas e compreendê-la a partir das ideias de Ball e colaboradores, seguimos a trilha em que ele indagou como as políticas se desenvolviam na prática cotidiana da escola por onde ele desenvolvia seus estudos de caso.

Para se dedicar a esse contexto, o autor pensou na escola com uma arena teatral, termo que ele e mais duas autoras criaram para fazer uma de suas pesquisas, que o levou a criar, junto com os seus colaboradores, uma teoria de atuação para a política que eles denominaram de Teoria da Atuação da Política (Theory of Policy Enactment), utilizada para desenvolver sua pesquisa em quatro escolas da Inglaterra. A essa altura de seus estudos, Ball, Maguire e Braun (2016) já trazem outros olhares para compreender a política em movimento na escola. A partir de cada ponto em que situa a política, novos atores, novas arenas e outras interpretações se constituem e outras trajetórias e artefatos se tornarão políticas mais visíveis (atuadas) em detrimento de outras com menos visibilidade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Ball, Maguire e Braum (2016) asseveram que o contexto é uma tipologia de análise utilizada para se entender como as escolas desenvolvem suas políticas. É o cerne em que se situam suas análises nas pesquisas que desenvolvem. O autor e as autoras pensam que, por meio de suas políticas, as escolas interagem de forma diferente, porque nelas existem histórias específicas, edifícios, infraestruturas, perfis pessoais, orçamento, desafios de aprendizagem, entre outros fatores, em que o contexto é capaz de mapear e sistematizar a política em sua atuação.

As dimensões contextuais da atuação da política, segundo o autor e as autoras, são constituídas nos contextos situados - que são os aspectos históricos, a localização geográfica e as matrículas escolares, as culturas profissionais, os contextos profissionais, que envolvem os valores, os compromissos e as experiências dos professores e da gestão da política, assim como os relativos à infraestrutura, aos aspectos físicos etc.; e dos contextos externos, que dão

apoio às autoridades locais, e o contexto político mais amplo.

Portanto, o modo como se faz política na escola passa a ser investigado sob a ótica dessas dimensões. Ball, Maguire e Braum (2016, p. 36-37) asseveram que

o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas - é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer. No decorrer do trabalho de campo, tornamos-nos alerta para a proeminência do contexto em muitas das decisões de estudo de caso e das atividades de políticas das escolas, mas também fomos atingidos pela ausência de alguns aspectos contextuais que estavam esperando.

Versando sobre esse modelo de atuação de políticas trazidas aqui, partimos, a seguir, para a caracterização da educação pública do município de Conde, a partir de uma tabela demonstrativa do Censo Escolar do INEP, publicada em 2019, sobre a situação de matrículas no âmbito da Educação Escolar Quilombola no estado da Paraíba, nas diversas modalidades da educação básica. No quadro abaixo, convém destacar o aumento do número de matrículas da rede municipal em relação ao da rede estadual. Observemos os dados a seguir:

Quadro 1 – Número de matrículas – Educação Quilombola² - Pb total - Censo escolar

Nível de Ensino	Quantitativo de matrículas	Modalidade
Educação Infantil	31	Creches
Pré-escolar	57	Creches
Ensino Fundamental	1285	Anos Iniciais
Ensino Fundamental	1043	Anos Finais
Ensino Médio	-	
Educação de Jovens e Adultos	930	Ensino Fundamental
Educação de Jovens e Adultos	431	Ensino Médio

Fonte: Adaptação DEED/INEP/MEC

A presença majoritária dessas matrículas se deve à responsabilização trazida pela legislação da Educação Nacional, que transferiu a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas e no ensino fundamental para o município como prioridade (LDB, Art. 11, inciso

² Consideradas as escolas declaradas no Censo como localizadas em área remanescente de quilombos ou em Unidades de Uso Sustentável em Área Remanescente de Quilombos.

V, 1996).

Em um universo de 31 unidades de educação (três das quais ficam na zona urbana, e 28, na zona rural), dentre as 28, três se encontram em territórios quilombolas no município de Conde, de acordo com o Censo Escolar do Inep – Conde – 2018, como demonstrado nos quadros abaixo.

Quadro 2 – Número de escolas da Rede Municipal – Conde - PB

Localização
Escolas urbanas - 03
Escolas rurais - 28

Fonte: INEP - 2018

Quadro 3 – Número de matrículas escolares em região quilombola do Conde - PB

Ensino Regular		
Ensino Infantil	135	Área Rural
Ensino Fundamental	436	Área Rural
EJA/ Fundamental	107	
EJA/ Médio	00	Área rural

Fonte: INEP - 2018

Como observamos no quadro de localização, das vinte e oito escolas da zona rural, três se localizam em territórios quilombolas e atendem ao público da Educação Infantil; Anos Iniciais e Eja – Educação de Jovens e Adultos.

Pressupostos teórico-metodológicos de investigação

Inicialmente, fizemos uma pesquisa teórica na Constituição de 1988 e relemos referências importantes para o estudo. Assim, com o fim de traçar procedimentos para subsidiar e nortear a continuidade da pesquisa, situamos o referencial teórico nas áreas de conhecimento que tratam da inclusão do tema diversidade étnica e racial na Educação Escolar Quilombola (EEQ) e sua ligação com as políticas educacionais e as políticas locais, e com o que vem sendo proposto na atuação dessas políticas nas práticas de atuação nas escolas pesquisadas.

Sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa se desenvolveu em duas etapas investigativas fundamentais: a de estudo dos contextos de influência sobre a diversidade

étnico-racial no contexto brasileiro, que nos possibilitou situar melhor o contexto das Políticas Públicas, como uma ação conjuntural, no recorte para os quilombolas no âmbito da política municipal; o estudo da literatura, que objetivou apresentar referências teóricas, epistemológicas e conceituais que nos possibilitaram fundamentar a investigação; e o de campo, desenvolvido nas escolas quilombolas municipais de ensino, nos Anos Iniciais, nos Anos Finais e na modalidade Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), da Mesorregião do Litoral Sul do estado da Paraíba.

O caminho metodológico representa a escolha de procedimentos sistemáticos para descrever o fenômeno em estudo – nesta pesquisa, as políticas de educação nas instituições quilombolas. A abordagem do estudo é qualitativa, de cunho exploratório, e um dos desafios foi o de interpretar as ações humanas e sociais (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Trata-se de uma pesquisa de campo, porque fomos ao *locus* da investigação buscar informações diretas com o grupo pesquisado. Dentre as características expostas por Barcellos, Collado e Lucio (2013), a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma perspectiva centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, destacando os humanos e suas instituições, muitas vezes, segundo o autor, denominados por seu enfoque de pesquisa naturalista, fenomenológica, interpretativa ou etnográfica (BARCELLOS; COLLADO; LUCIO, 2013).

O planejamento e a estruturação da pesquisa no campo empírico, com a delimitação de sua metodologia e as técnicas de coleta de dados, foram feitos com o intuito de atingir os objetivos propostos do estudo. Assim, a pesquisa apoiou-se na análise de técnicas sistematizadas pelo pesquisador: qual o instrumento de coleta de dados nesse processo? Hernández (2013) refere que esse instrumento é o pesquisador, porque é ele quem observa, entrevista, revisa documentos e realiza as sessões no campo. Nesse sentido, esta investigação se coaduna com o pensamento de Minayo (2001, p. 26),

[...] que mostra duas direções para o labor científico na produção de conhecimento: a elaboração de teorias, métodos, princípios e estabelece resultados; e noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas vias privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído.

Nessa perspectiva, iniciamos o ciclo de pesquisa desde a fase exploratória, que compreendeu o estudo da arte, até o momento em que nos dedicamos a operacionalizar a

investigação, o projeto de pesquisa, até o trabalho de campo, que consiste na relação das etapas do estudo, que é considerada de fundamental importância nessa fase (MINAYO, 2001, p. 26).

A técnica exploratória, o diário de campo e os questionários demarcaram o percurso da investigação, no cotidiano escolar, sobre os questionamentos do problema da experiência de implementar a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e atuar nas políticas educacionais *in loco*, na concepção de atores que constituem o processo educativo e de estratégias pedagógicas de (des)valorização da diversidade étnico-racial, presente nos diversos níveis de ensino no campo de investigação.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, que propicia o aprofundamento dos conhecimentos referentes aos fenômenos de cunho social, tanto nos aspectos subjetivos quanto nos elementos estruturais (RICHARDSON, 1999). Rosenthal (2014, p. 19), ao se referir aos procedimentos de caráter qualitativo, assinala que eles,

[...] em suas teorizações e interpretações, não estão fundamentalmente preocupados em identificar a frequência da ocorrência de determinados fenômenos sociais, mas que tomam por base uma lógica da generalização realizada a partir do caso particular (seja esse caso determinada biografia, uma instituição ou meio específico) ou – com a mesma pretensão generalizante – uma lógica da descrição microscópica ou densa [...], do domínio do mundo cotidiano que configura objeto de interesse.

Uma pesquisa de abordagem qualitativa procura analisar e descrever o fenômeno com sua complexidade, considerando os elementos que ultrapassam a observação preliminar ou superficial. Isso exige mais rigor metodológico. No entanto, a presença de um movimento entre a rigidez e a flexibilidade é comum na pesquisa em Ciências Sociais.

Ao descrever seus contextos, com base no modelo analítico (CP) criado por Stephen Ball e Richard Bowe, que partem do princípio de que as políticas se desenvolvem em ciclos, este estudo seguiu a trajetória da política de escolarização quilombola na relação com a diversidade étnica e racial na política educacional, a partir do contexto de influências, o que culminou na produção de textos legais, que garante a implementação de uma política de educação diferenciada no contexto escolar.

Os lócus da pesquisa foram as Escolas Lina Rodrigues do Nascimento, José Altino Pimentel e Ovídio Tavares, em que a política atua. Quanto ao instrumento de análise, adotou-se a pesquisa exploratória, e os questionários foram os instrumentos utilizados no campo de estudo. Descrevemos as características do contexto de prática, baseando-nos no ciclo de política, que é caracterizado pelos movimentos de interpretação, reinterpretação e

recriação dos textos políticos, e contextualizamos o lócus da pesquisa a partir das análises dos dados coletados no campo empírico.

As unidades escolares foram os locais que abrigaram nossas análises no referido contexto da prática. Para entendermos a teoria de atuação e suas dimensões contextuais, que podem revelar ou não os pressupostos de nosso estudo, a partir do entendimento de atuação da EEQ, nas escolas localizadas nas comunidades remanescentes.

Para obter as informações e compor o perfil, aplicamos questionários semiestruturados, que se encontram nos apêndices do texto. Esse instrumento foi elaborado com questões abertas, para que pudéssemos aproximar o grupo investigado do tema e da equipe na sala de reuniões. Sua propositura também nos possibilitou compreender, no campo empírico, a relação das equipes com a atuação da política investigada. Para esses profissionais, tratava-se de um tema até então “desconhecido” (grifo nosso).

A amostragem abrangeu todas as instituições localizadas em comunidades remanescentes de quilombos da Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba, campo de interesse do estudo de implementação da diversidade étnico e racial na escolarização quilombola. São escolas de Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Anos Finais e a modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EJA, localizadas nas comunidades rurais remanescentes dos quilombos de **Gurugi** (Escola José Albino Pimentel - anos iniciais); **Mituaçu** (Escola Ovídio Tavares de Moraes - anos iniciais e anos finais - EJA); e **Ipiranga** (Escola Lina Rodrigues do Nascimento) (anos finais). A escolha do *lócus* foi definida pela especificidade do atendimento escolar a crianças, jovens e adultos afrodescendentes negros (as) que moram nessas comunidades.

Participaram da pesquisa quinze professores (as), uma gestora e uma supervisora, que responderam o instrumento de pesquisa. Os professores são ministrantes dos componentes curriculares História, Língua Portuguesa e Artes do Ensino Fundamental Anos Finais de uma unidade de ensino, todos lotados no sistema de ensino municipal. O TECLE³, através do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), oficializou o estudo, conforme o Parecer 3.033.146, que foi desenvolvido nas reuniões pedagógicas das referidas escolas, espaços de interação que consideramos fundamentais para nos fornecer dados suficientes para analisar o fenômeno investigado.

³ Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE.

A pesquisa de campo foi realizada na sala de reuniões, por ser o melhor lugar para acomodar os/as participantes, por ser um espaço de composição do grupo nos momentos do planejamento das atividades das respectivas unidades, de acomodação da pesquisadora e de estruturação do grupo no planejamento dos encontros, para conduzir o estudo sobre a propositura do objeto e a coleta dos dados.

Seguimos nossas análises com o item *I – Dados da pesquisa* - que compreendeu três questões fechadas e dezesseis abertas para o grupo respondente, colocadas no planejamento das ações das políticas educacionais empregadas na EMEF Ovídio Tavares de Moraes⁴; na EMEF José Albino Pimentel⁵ e na EMEEF Prof.^a Lina Rodrigues do Nascimento⁶. Com base nessas considerações, as docentes e uma supervisora da escola **OTM** destacaram, em seus comentários, a relevância da educação étnico-racial na escolarização quilombola para valorizar o negro no espaço escolar. Em relação a esse aspecto, as respondentes da unidade educacional Ovídio Tavares de Moraes fizeram as seguintes considerações:

Todos os dias, deve ser trabalhada a valorização do negro (D01- OTM).

*Com certeza, tendo em vista que alguns alunos **ainda não se aceitam** por motivos que ainda têm de ser trabalhados primeiro com a família (D02 - OTM).*

*Porque é uma forma de trazer melhor a **conscientização do que somos e nossos valores** (D03 - OTM).*

*É muito importante tratar dos assuntos ligados à **comunidade quilombola**, pois muitos **desconhecem suas origens** (SE 04 - OTM).*

*Sim, **porque existem alunos que ainda não se aceita**, pois **não trabalhada em família** (D05 - OTM).*

*Sim, por muito tempo **fomos desvalorizados**, agora **temos que trabalhar a valorização da nossa cultura** dúvidas quanto à sua origem, os seus direitos e sua cultura (D06 - OTM).*

*Muitos ainda têm **dúvidas quanto a sua origem, os seus direitos e seus deveres** (SE04 - OTM).*

Como podemos perceber, no que diz respeito ao pensamento étnico e racial, todos os respondentes mencionaram a necessidade de autoafirmação, valorização e motivação para

⁴ Para nos referirmos ao nome da escola, utilizamos, nos grifos, OTM.

⁵ Para nos referirmos ao nome da escola, utilizamos, nos grifos, JAP.

⁶ Para nos referirmos ao nome da escola, utilizamos, nos grifos, LRN.

construir saberes diferenciados sobre o pertencimento racial do/da estudante na escola. No entanto, em nenhuma das respostas, notou-se uma aproximação com os documentos estatais que fomentam o discurso de afirmação afro-brasileira como mecanismo de combate ao racismo. A resposta da D06 – OTM - *percebemos que antes não existia valorização do negro na escola e que agora haveria certa obrigação dessa valorização* - nos leva a inferir que, apesar do avanço normativo, há uma lacuna sobre a compreensão das resoluções e dos princípios que suleiam a educação diferenciada e, conseqüentemente, a Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, os fundamentos e as orientações que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica podem fortalecer e nortear a atuação da política de escolarização quilombola.

Em relação à pergunta 07 - **sobre a importância de incluir as relações étnico-raciais na escolarização quilombola** - as docentes e a gestora da escola José Albino Pimentel trouxeram, em suas respostas, elementos de reflexão, como mostram estas falas:

Sim, considero importante para que os alunos de nossa escola tenham uma formação melhor” (D07-JAP).

*A inclusão das relações étnicos raciais na **escolarização quilombola** é importante para uma **convivência de paz** (D08- JAP).*

*Sim, ao incluirmos em nosso PPP, a educação das relações étnico-raciais aprendemos a lidar melhor com a questão do **racismo na escola** (D09- JAP).*

*A educação étnico racial é **uma porta de entrada** para informações sobre os temas que envolvem a **educação quilombola** (G01-JAP).*

*Sim, a educação étnica racial é capaz de **valorizar e reafirmar a identidade** desses sujeitos que por muitas formas lhes foi negada (D10-JAP).*

*A educação étnica racial deveria ser abranger **outras escolas do município não só as escolas quilombolas**, para que fossem garantidos direitos iguais (D11- JAP).*

Temos observado, nas respostas dos sujeitos da Escola JAP, que a questão proposta apresenta uma relação de estreitamento com a identidade, o que também aparece nas respostas dos/as respondentes da Escola OTM sobre o assunto pensando na abordagem étnica, considerando que a construção de uma identidade discente passa pela construção de uma identidade docente. Portanto, há um campo tensional quando se fala, estuda, ou escuta referências sobre esse campo. Nesse sentido, apesar das respostas partirem da ideia de que a

escola é um elemento positivo para essa redefinição identitária, Hall (2011) vai nos dizer que as discussões sobre cultura popular negra, o pós-moderno global, vão estar na contra-mão, ou seja, na resistência a essas diferenças. Desse modo, esse campo tensional que envolve a afirmação identitária, passa a ser um dos caminhos para que a escola não reconheça a educação quilombola, na perspectiva, étnico e racial na instituição como uma necessidade prioritária.

Ainda sobre essa questão, vejam-se estas falas dos/as docentes da escola LRN:

*Sobre as relações étnico raciais na escola, é uma proposta que serve para eliminar dúvidas e gerar um conhecimento positivo e produtivo para **vencer a ignorância e o preconceito** (D12-LRN).*

*Sim, por consequência da própria globalização, a educação étnico-racial é importante na escolarização quilombola, para ampliar a **formação social dos/das estudantes** (D13-LRN).*

*A inclusão da educação étnico- racial na escola, é importante porque pode esclarecer os motivos da **exclusão histórica** e para que haja a devida compreensão da realidade em que vivem (D14-LRN).*

*Na medida em que há a **conscientização** existe uma perspectiva de ação transformadora (D15-LRN).*

Os comentários das docentes e da gestora da escola JAP contribuíram para trazer outros pontos que favorecem a inclusão da educação étnico-racial na escolarização quilombola. As respostas das docentes das escolas OTM, JAP e LRN, da supervisora da OTM e da gestora da JAP apontam para uma relação de estreitamento da educação quilombola com a educação das relações étnico-raciais nas escolas investigadas. Entretanto, pensar na diversidade étnico-racial a partir da educação diferenciada quilombola se configura no desvelamento de tensões e um desafio, que não é bem simples de superar no cotidiano escolar. Sobre esse aspecto, a contribuição dos sujeitos da pesquisa, que são os atores da política na escola, abrange, ainda que de forma pequena, um movimento essencial para a educação quilombola - a educação antirracista.

Considerações finais

O esforço investigativo que nos levou a pensar sobre a relação da educação diferenciada nos territórios quilombolas, sob o olhar da diversidade étnica e racial, revela uma relação de desigualdade no que se refere aos conteúdos escolares. A experiência escolar é

fragmentada e invisibilizada na política local, pelo fato de outras políticas estarem em movimento nessas unidades de ensino, como, por exemplo, o Programa Educar pra Valer e o Prêmio Educa Conde, que são práticas imperativas que envolvem uma frenética corrida para elevar os índices de aprovação no referido município, que obriga a educação, nesses territórios, a viver sob a lógica de conhecimentos que se contrapõem à cultura e aos projetos de vida dos estudantes das comunidades quilombolas.

A atuação - termo utilizado por Ball (1994) e colaboradores - é um desafio entre a legislação, que garantiu, por meio da Constituição de 1988, o direito a uma educação escolar diferenciada para o estudante nesses territórios; e o Estado, que não consegue estabelecer uma relação significativa com o que foi instituído. Sobre os desafios da atuação da legislação no espaço escolar, a educação diferenciada esteve neste texto, para demarcar o lugar de experiências contextualizadas nas edidades de ensino.

Ao estabelecer uma relação afirmativa com a diversidade étnica e racial no processo de escolarização estudantil, os atores da política demonstram, em suas respostas, as questões propostas pelo instrumento que são sensíveis à importância das questões que envolvem as diferenças na escolarização quilombola, embora não a percebam como uma política de prioridade no contexto escolar. Nesse sentido, as respostas obtidas no campo de pesquisa revelam que, de um lado, a escola, representada pelos/as docentes, sente-se motivada a trabalhar conteúdos que apresentem o objetivo de combater o racismo na escolarização e nos territórios quilombolas e, de outro, as diferenças identitárias e étnico-raciais não são abordadas nos currículos das escolas investigadas. O poder público municipal se recusa a se manifestar em favor de um contributo afirmativo, em prol da educação diferenciada quilombola. Isso nos remete a pensar na organização do currículo de forma questionadora, com vistas a um tratamento diferenciado sobre os conhecimentos que devem ser valorizados nesse campo de atuação, o que contribuiria para mudar a visão dos/das docentes, que continuam a insistir em uma hierarquização escolar subordinada a uma organização curricular prescrita.

A abordagem proposta por Ball e colaboradores foi fundamental para analisar esse contexto, porque nos possibilitou visitar as arenas de influências normativas da política estudada e ultrapassar o contexto da prática para entender essas relações através de seus atores - professores/gestores e supervisores - que atuam nos territórios de Mituaçu, Gurugi e Ipiranga, escolas da Zona Rural da Mesorregião do Litoral Sul, Conde no estado da Paraíba.

Por fim, os estudos que se pautam na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, são potentes e fundamentais para aumentar os passos afirmativos. Apesar das tensões existentes, o Estado precisa ser mais efetivo, já que a escola, como uma extensão dele (instrumento regulador), deve apontar outros passos para superar seus desafios e tensões. Na atual conjuntura, o Estado suprime o lugar de diálogo conferido às comunidades, e a materialização das políticas continua sendo uma questão preocupante.

Referências

BALL, J. Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annet. **Como as escolas fazem políticas**. Tradução de Janet Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARCELLOS, R.; COLLADO, C.; LUCIO, M. Entrevistas. *In*: BARCELLOS, R.; COLLADO, C.; LUCIO, M. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BONIN, T. I. Educação escolar indígena. *In*: BERGAMASCHI, M. P.; ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F (org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. CNE, Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1998**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar quilombola na Educação Básica**. Resolução CEB n. 08/2012/b.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares (FCP)**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 2 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 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 Africana e Indígena. Diário

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2 - p. 378-399, mai - ago de 2023: "Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.72000>

Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 11 mar.2008.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de indicadores sociais - 2017**. Rio de Janeiro: IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Plano Nacional de Educação 2010 – 2020. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=49011>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afro-brasileiros. *In*: LIMA, Ivan Costa *et al.* (org.). **Os negros e a escola brasileira**. Nº 6, Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

FLORES, Elio Chaves. Indígenas, religiões afro-brasileiras, quilombolas, ciganos. *In*: FONSECA, Ivonildes da Silva; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; BARCELLOS, Lusival Antonio; FARIAS, Eliane Silva de (org.). **Diversidade Paraíba**. João Pessoa: Editora Grafset, 2014.

FLORES, Elio; FONSECA, Ivonildes; RODRIGUES, Janine Marta; BARCELLOS, Lusival; FARIAS, Eliane. **Diversidade Paraíba: Indígenas - Religiões Afro-brasileiras - Quilombolas – Ciganos**. João Pessoa: Editora Grafset, 2014.

FONSECA, I. S. S. (org.). População negra na Paraíba: educação, história e política. Movimento negro da Paraíba: breve histórico. *In*: ROCHA, S. P. da; FONSECA, I. Campina Grande: Editora da UFCG, 2010, v. 1.

FONSECA, Marcus Vinicius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas**. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ANPED, 2000.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges. (orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Mazza Edições, 2011, p. 61.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A 2011.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadoreseducacionais>. Acesso em: 20 set. 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Indicadores de mostra de inflação para famílias com menor renda**. 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/mestrado-profissional-em-politicas-publicas-e-desenvolvimento>

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2 - p. 378-399, mai - ago de 2023: "Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.72000>

odesafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2356:catid=28&Itemid=23.
Acesso em: 19 jul. 2021.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. *In*: THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas 3. ed. São Paulo: Atlas 2009.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa Social Interpretada**: uma introdução. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. Rio Grande: Pluscom Editora. 2015.

SOUZA, R. F. de. A difusão da escola primária em Campinas. *In*: NASCIMENTO, T. A. Q. R. *et al.* **Memória da educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.