

## DO RACISMO À EXCLUSÃO EDUCACIONAL DO QUILOMBO SÍTIO VEIGA

### FROM RACISM TO EDUCATIONAL EXCLUSION OF THE SÍTIO VEIGA QUILOMBO

Fernanda Ielpo da Cunha<sup>1</sup> - UECE  
Aurinete Alves Nogueira<sup>2</sup> - UECE  
Lia Machado Fiuza Fialho<sup>3</sup> - UECE

#### RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar como a comunidade quilombola Sítio Veiga, em meio ao preconceito e ao racismo, conseguiu ter acesso à educação escolar formal. Utilizamos metodologicamente a pesquisa de cunho qualitativo realizada *in loco*, cuja modalidade norteadora foi a etnográfica e observação participante. Os resultados apresentados evidenciaram uma trajetória de luta e preconceito em torno da comunidade Sítio Veiga, repercutindo esses aspectos em diversos espaços, a exemplo da educação, um lugar não só de difícil inclusão, mas incapaz durante tanto tempo de dialogar com suas singularidades e os conhecimentos herdados por seus ancestrais. Contudo, há de se considerar que com a legitimação da Lei n.º 10.639/03 e as ações afirmativas, avanços também foram sendo alcançados ao possibilitar que esses sujeitos sociais inserissem-se nas universidades, quebrando padrões socialmente instituídos que não lhe possibilitavam acesso ao ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 10.639/03; Quilombo Sítio Veiga; Racismo.

#### ABSTRACT

The present study aimed to analyze how the Sítio Veiga quilombola community, during prejudice and racism, managed to gain access to formal school education. Methodologically, we used qualitative research carried out on-site, whose guiding modality was ethnographic and based on participatory observation. The results achieved showed a path of struggle and prejudice around the Sítio Veiga community, by reflecting those aspects in several spaces, such as education, a locus not only of difficult social inclusion, but unable to dialogue with their singularities and the knowledge inherited by their ancestors for so long. However, one must consider that with the legitimation of Act No. 10.639/03 and affirmative actions, advances were also being achieved by enabling those social subjects to be inserted within universities, while breaking socially instituted standards that did not allow them to access higher education.

**KEYWORDS:** Act No. 10.639/03. Sítio Veiga Quilombo. Racism.

DOI: 10.21920/recei72022828940955  
<https://dx.doi.org/10.21920/recei72022828940955>

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação pela UECE. Mestra em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela UNILAB. Graduada em Serviço Social pela UECE. E-mail: [ferielpo@gmail.com](mailto:ferielpo@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4429-5555>.

<sup>2</sup>Mestranda em Educação pela UECE. Especialista em Gestão Educacional pela UNI7. Graduada em Pedagogia pela UFC. Professora alfabetizadora da rede Municipal de Fortaleza. E-mail: [aurineteanogueira@gmail.com](mailto:aurineteanogueira@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0457-2674>.

<sup>3</sup>Professora permanente do PPGE/UECE. Pós-doutoranda em História da Educação pela Universidade de Salamanca-Espanha (USAL). Doutora em Educação Brasileira pela UFC. E-mail: [lia\\_fialho@yahoo.com.br](mailto:lia_fialho@yahoo.com.br) / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>.

## INTRODUÇÃO

Para a maioria das comunidades quilombolas no Brasil, o acesso à educação ainda se configura como um processo de luta, principalmente de uma educação que respeite e valorize suas singularidades, a relação com a terra e com o território, os conhecimentos que são repassados por seus ancestrais (FIALHO; MACHADO; NEVES, 2022).

É nesse cenário que vive a comunidade quilombola Sítio Veiga, localizada no distrito de Dom Maurício, em Quixadá, Ceará, onde residem 39 famílias, cujas raízes são de afrodescendentes. Um povo que carrega em suas histórias de luta os resquícios da escravidão, a exploração de seus corpos, o não reconhecimento até hoje da posse de seus territórios, sendo esse o palco de luta para manter vivos e atenuantes os seus costumes, suas crenças, a relação com a agricultura e a memória latente de seus ancestrais.

Não raro que, muitas vezes, são nos espaços institucionais escolares, onde as crianças quilombolas são inseridas socialmente, que as manifestações do racismo institucional e do preconceito transitam sobre as mais variadas formas, que vão desde o silêncio e/ou invisibilidade sobre a própria história e cultura africana e/ou sobre essas narrativas do ponto de vista do colonizador, que acaba por reforçar o racismo e o preconceito, ora legitimando e acentuando ainda mais esses aspectos, ora negando ou ignorando as desigualdades sociais e os conflitos oriundos dessa relação.

A esse respeito, Cunha Júnior (2013) considera que a história africana tem o seu valor, o qual necessita ser elucidado e introjetado na consciência dos educadores, dos educandos e da sociedade. Para o autor, os negros e afrodescendentes têm em seu legado histórico e cultural valores demasiadamente importantes, que remetem à sabedoria e aos ensinamentos dos ancestrais, os quais não podem ser apagados e esquecidos entre as gerações e nos processos educacionais. Consubstanciando as palavras dos autores Carvalho e França (2019, p. 149): “as políticas de educação brasileiras ainda têm sido insuficientes para enfrentar as desigualdades raciais que marcam historicamente o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças e adolescentes negros nas escolas brasileiras”.

Desse modo, o processo de formação do professor não pode ser desvinculado do contexto relacionado à diversidade étnico-racial. O que torna esse aspecto de fundamental relevância nas discussões e na luta pela democratização da educação pública no Brasil, com destaque para a educação básica e superior, bem como no combate à discriminação e ao racismo que afeta a população afro-brasileira no cotidiano escolar. A partir dessa compreensão, a diversidade cultural dos povos afro-brasileiros é um legado que precisará estar presente no cotidiano das instituições escolares, articulados em seus conteúdos curriculares, implantados nas propostas do projeto político pedagógico, com vista a desconstruir propostas pedagógicas que legitimam o pensamento hegemônico de superioridade, do preconceito e do racismo (MARTINS; PIMENTA, 2020).

Isso faz refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação quilombola, que representa uma conquista. Sendo fruto de um processo de luta dos movimentos negro e quilombola, que contribuíram para a aprovação da Lei n.º 10.639/2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, visando ao resgate do legado cultural africano (BRASIL, 2003). As DCN propõem em seus currículos escolares uma metodologia que respeite a especificidade étnico-racial, que utilizem material didático e paradidático específicos, que retratem a realidade sociocultural, seus saberes, as tradições e o patrimônio cultural desses povos. Além de sugerir a construção de escolas

quilombolas dentro de seus territórios e/ou, na sua ausência, que seja ensinado o conteúdo curricular dentro ou fora de suas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012).

Tais mecanismos legais sinalizam uma preocupação com a Educação das Relações Étnico-Raciais e uma busca por minimizar o sofrimento e a exclusão do negro, realidade não apenas do período oficial de escravidão, mas que ainda perdura com as diversas formas de trabalho escravo presentes em nosso país. É preciso salientar que entre o escrito e o vivido há um distanciamento, o que não é diferente com a questão da diversidade étnico-racial, nos impulsionando a fazer com que tal legislação não se configure como letra morta, motivando-nos a lutar pela efetivação das políticas de ações afirmativas, pela garantia de formação aos profissionais da educação, pois boa parte dos que exercem o magistério não tiveram contato com essa temática em sua formação inicial e/ou contínua (MARTINS; PIMENTA, 2020, p. 4-5).

A implantação da referida legislação pode ser considerada como instrumento de implementação de políticas e ações afirmativas responsáveis por reconhecer e valorizar a diversidade cultural no âmbito da educação escolar, sobretudo visando a uma educação que rompa com os estigmas do racismo, da discriminação racial, da desigualdade e da própria invisibilidade, que, por muitos anos, foram apregoados aos povos negros. Mas, na prática, será que, de fato, o que preceitua a lei realmente está acontecendo? Os educadores, realmente, conseguem dialogar com a realidade sociocultural dessas comunidades em suas práticas educativas? Os materiais didáticos e paradidáticos representam a população quilombola?

Diante do exposto, surgiram inquietações que constituíram o seguinte problema de pesquisa: de que forma a comunidade quilombola do Sítio Veiga, oriunda de um contexto social de famílias que foram escravizadas, com estigmas de preconceito, racismo e exclusão social, conseguiu ser inserida na educação escolar?

Interligado à pergunta acima, destaca-se o objetivo deste estudo, que foi analisar como a comunidade quilombola Sítio Veiga, em meio ao preconceito e ao racismo, conseguiu ter acesso à educação escolar formal.

A relevância deste estudo consiste no fato de que, ao adentrar na singularidade do quilombo Sítio Veiga, registra-se na história da educação não só a luta e a resistência em prol do território de um povo excluído, mas, especialmente, da educação formal que lhes fora negada dada a incapacidade de dialogar com suas raízes ancestrais. Pressupõe que a educação seja um espaço necessário à inclusão social das comunidades tradicionais, comprometendo-se com o movimento de ir ao encontro dessas raízes históricas, valorizando a sua cultura, as memórias, as oralidades e seus processos de lutas e resistências.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

O estudo em questão seguiu em caráter qualitativo, que, segundo Minayo (2002, p. 21-22), “trabalha com dados que não podem ou não têm como serem medidos, como, por exemplo: crenças, valores, atitudes e situações”. Para a autora, esse tipo de abordagem é utilizado quando se busca compreender um determinado fenômeno na perspectiva dos indivíduos que o vivenciam. Recorremos, ainda, à descrição etnográfica de observação participante *in loco*.

Os métodos enfatizados complementam-se nesta pesquisa. No que tange ao método etnográfico, cabe a relevância de compreender a realidade social das comunidades tradicionais,

suas condutas, expressões culturais, modos de ser e de viver singulares, cujas descrições dos eventos e dos lugares por onde transitam precisam de olhar mais cuidadoso, muitas vezes silencioso do pesquisador. “[...] O enfoque etnográfico intenta descrever a totalidade de um fenômeno (grupo social, aulas, festas populares, etc.) em profundidade e em seu âmbito natural, compreendê-lo desde o ponto de vista dos que estão implicados nele [...]” (LÓPEZ, 1999, p. 46).

Nessa perspectiva, subsidiará a aproximação necessária com a comunidade Sítio Veiga, ao mesmo tempo em que nos permitirá descrever e experimentar suas experiências, pois “[...] Tal método permite experienciar a experiência deles, aprender deles e de suas experiências, explorar conceitos [...]” (LÓPEZ, 1999, p. 46).

No que envolve a observação participante, a escolha ocorreu em função da aproximação e do conhecimento com o quilombo em questão, o que facilitou o contato estabelecido com os sujeitos sociais e o levantamento dos dados coletados, permitindo a interação com esses sujeitos sociais e com a cultura local, suas vivências e experiências, possibilitando articular ainda mais o método etnográfico consolidando com a observação participante.

O método etnográfico permite a aproximação e detecção que favorecem a coleta de dados nas respectivas fontes, utilizando os principais instrumentos como observação participante, os entrevistados, os documentos pessoais, com o propósito de proceder a investigar dados descritos, palavras escritas e/ou orais, em condutas observáveis dos populares participantes, de conhecer as pessoas e perceber como elas desenvolvem suas próprias definições (LÓPEZ, 1999, p. 46).

Importa destacar que o presente estudo é um recorte de uma pesquisa maior, intitulada: “Os saberes ancestrais e o cultivo de sementes crioulas: estudo no quilombo Sítio Veiga, Quixadá-Ceará”<sup>4</sup>. Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu no período junho a agosto de 2019, sendo essas informações registradas em diário de campo, áudio e gravação devidamente autorizados pelos(as) participantes da pesquisa, após a aprovação, autorização e determinação do Comitê de Ética em Pesquisa (Plataforma Brasil, Resolução n.º 466/2012) que trata e regulamenta as diretrizes e normas que envolvem seres humanos.

Dada a relevância dos diversos achados coletados ao longo da pesquisa, encontramos algumas narrativas que situam as questões inerentes ao processo de educação dos entrevistados(as) quando traçamos o perfil socioeconômico deparamo-nos com uma situação bastante preocupante da educação básica na realidade brasileira e, especificamente, da educação das comunidades tradicionais. Esses sujeitos sociais sequer chegaram a concluir o ensino fundamental, pois tinham que trabalhar com seus pais no roçado, além de enfrentar preconceito e racismo vivenciado por serem quilombolas.

O universo geral da pesquisa foi composto pelo quantitativo de 15 quilombolas, todos(as) maiores de 18 anos, que residem e trabalham na comunidade. Todavia, para ilustrar as narrativas da pesquisa em questão selecionamos quatro quilombolas, os(as) quais voluntariamente se dispuseram a responder à entrevista com perguntas previamente semiestruturadas. A amostra foi definida de acordo com a congruência ou coincidência de opiniões contidas nas falas dos(as) entrevistados(as).

<sup>4</sup> A presente pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado da autora, Fernanda Ielpo da Cunha, apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no ano de 2020.

Utilizamos, ainda, nomes fictícios para garantir o anonimato das narrativas dos(as) entrevistados(as), os quais foram selecionados pela variedades de sementes crioulas<sup>5</sup> cultivadas na comunidade, a saber: 1) Fava Espírito Santo, 2) Feijão Pingo de Ouro, 3) Feijão Sempre Roxo e 4) Feijão Balinha.

Assim, o estudo em questão prezou pela busca sistemática de narrativas que fossem capazes de retratar os sentimentos internalizados dos sujeitos sociais da pesquisa relacionados à sua própria identidade quilombola, sua cultura, os conhecimentos repassados por seus ancestrais somados aos aspectos de acesso à educação formal, tais como uma metodologia que fosse capaz de dialogar com suas singularidades.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A legitimação da Lei n.º 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira nos currículos escolares como uma forma de coibir e fortalecer a luta contra o racismo. Visa a uma prática educativa com visões críticas acerca das questões raciais que sejam capazes de valorizar positivamente as referências históricas das matrizes de origem africana.

Em se tratando da legislação voltada para a educação, em junho de 2012, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ), que contou com a participação de docentes e gestores no sentido de organizar diretrizes que respeitassem a diversidade cultural do povo quilombola. “O objetivo central da elaboração desse documento era a preservação da cultura quilombola e uma formação adequada a professores e alunos que respeitasse os aspectos social, político, educativo e econômico do povo quilombola” (BRASIL, 2012, p. 2-3).

No entanto, é perceptível que, durante muito tempo, as crianças das comunidades tradicionais quilombolas e das famílias de agricultores não chegaram a concluir o ensino fundamental, visto que precisavam trabalhar com seus pais no roçado, enfrentando, em tempos de seca, o sol e a fome, precisando-se deslocar por extensos trajetos após longas jornadas de trabalho para chegar à escola, além disso, sofriam preconceitos por serem negros e quilombolas, e experienciavam a inadequação dos conteúdos repassados em sala de aula (SILVA, 2018a). Somando-se a isso, o bullying da atribuição de apelidos em decorrência de seus estereótipos determinantes dos seus traços étnicos: chamavam os alunos da comunidade do quilombo Sítio Veiga como sendo “negos do Veiga”, os escravizados, cabelos de bombril, dentre outros.

Com efeito e coadunando com as palavras de Feijão Sempre Roxo (relato oral, entrevista concedida em 08/08/2019), ao afirmar que

*[...] nós sofremos também, tudo que acontecia de ruim dizia que era nós os negos da senzala, os negos do Veiga [...] nós descia aquela terra acolá, saía bem cedinho e só chegava à noite, trabalhava muito, plantando mandioca pra ganhar uma mixaria, às vezes, era uma rapadura, dois quilinhos de farinha, tudo trocado por essas coisas quer dizer que eles se aproveitavam da gente. [...] a gente ia trabalhar no roçado do pessoal de fora, pra apanhar feijão, apanhar algodão, raspar mandioca, a gente passava a semana e o dia todinho eu e minha mãe, trabalhava sábado até meio dia, e só descansava no domingo e na segunda*

<sup>5</sup> Sementes Crioula são espécies de sementes, tais como de legumes e feijões cultivados milenarmente pelas comunidades camponesas, tradicionais quilombolas e indígenas em todo o mundo. As sementes crioulas são cultivadas de forma natural, livre de veneno e agrotóxico, cujo conhecimento é repassado de uma geração a outra, sendo as comunidades tradicionais, as guardiãs das sementes e dos conhecimentos em torno delas (CUNHA, 2020).

*começava tudo de novo [...]. Passava o dia descascando mandioca, só levantava pra almoçar meio-dia, depois pegava de novo e só soltava no fim da tarde e tinha que voltar a pé no escuro e só chegava em casa à noite [...].*

Observamos, ainda, que, desde 2009 existe uma demanda solicitada para a implantação de uma escola quilombola pela Associação Comunitária do Sítio Veiga, com uma metodologia adequada às suas singularidades, capaz de dialogar com outros discentes, com troca de experiências voltadas ao respeito, à diversidade e à singularidade. Contudo, até a presente data (setembro de 2022), esse sonho ainda não foi concretizado e continua como pauta de luta e representatividade no âmbito das reivindicações da referida comunidade.

Vale salientar que a Lei estadual n.º 16.025, de 30 de maio de 2016, instituiu o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE) com metas e estratégias firmadas para o período de 2016 a 2024 na área da educação no Ceará. Consta na referida lei, especificamente na meta de número 21, assegurar e garantir, em colaboração com a União e os municípios, uma Política de Educação Indígena, Quilombola e do Campo. Cita entre as estratégias: a criação de creches para possibilitar a inserção das mulheres quilombolas, indígenas e do campo no mercado de trabalho, apoio aos jovens de assistência escolar, bolsa permanência, transporte escolar, residência universitária para assegurar a interiorização em universidades públicas, ajustes nos currículos e formação continuada para os profissionais da educação voltada a esse público específico, dentre outras.

Assim, esperamos que até o término do prazo do PEE, que será em 2024, as metas sejam cumpridas e que os povos indígenas, quilombolas e do campo do nosso estado sendo respeitados em suas especificidades, principalmente dentro do contexto educacional em que essas pessoas têm igual direito a qualquer cidadão do nosso país, além de uma aprendizagem que respeite a sua cultura e a sua ancestralidade.

Logo, entender quem são os quilombolas e suas formas de organização coletiva em torno da terra e do território não é algo tão simples e não pode ser dissociado dos aspectos educacionais, levando-se em conta a própria negação desses povos nos processos históricos e das visões cheias de estereótipos que foram sendo construídas e perpetuadas socialmente. Aqui, temos homens e mulheres que carregam os estigmas do preconceito e do racismo, em torno de suas imagens, de sua cultura, de suas lutas, da memória de seus ancestrais.

Destaca-se, inclusive, que a imagem durante muito tempo foi perpetuada nos livros didáticos, associava a população negra e afro-brasileira como sendo de “menor valor”, tal como o feio, o malandro, o menos inteligentes, aquele que ocupava sempre as funções subalternas e/ou preso à figura do negro escravizado e/ou desordeiros que ocupavam terras alheias de forma ilegal (CUNHA, 2020). Confirmando, ainda, as palavras de Fava Espírito Santo (relato oral, entrevista concedida em 08/08/2019), ao afirmar:

*Então, nós carregamos esses estereótipos do processo escravocrata em todos os espaços, né, é na escola, na saúde, é no campo, é na cidade, esse estereótipo, né, e isso faz com que muitos não assumam sua identidade. Quem quer ser negro? Se ser negro pra sociedade é ser feio, é vergonhoso, aí todo tempo você vê os meios de comunicação dizer “alisa o teu cabelo”, “compra esse pó”, “faz isso”, “não usa essa roupa porque não combina com preto”. Então, como fica nosso trabalho de fortalecimento da identidade? É uma gota no oceano frente aos meios de comunicação de massa, os próprios livros que foram feitos sobre o olhar do colonizador [...].*

Assim sendo, a afirmação de uma identidade positiva deve percorrer caminhos de destituição da própria referência “negra” negativa e associada a uma imagem de escravidão. Esse termo foi uma criação de algo que nunca existiu no continente africano. Lá, desconhece-se a expressão “negro”. Como afirma Domingos (*apud* FANON, 2017, p. 193): “[...] o termo ‘Negro’ advém mais de um mecanismo de atribuição do que de autodesignação. Negro não é nem meu nome nem apelido, e menos ainda minha essência e identidade. Sou ser humano, e isso basta [...]”.

Ressalta o autor, se a expressão “negro” é uma criação manipuladora dos colonizadores, é preciso entender que raça também não existe, sendo uma projeção ideológica de submissão/dominação de poder. Ou seja, uma separação/divisão cujos elementos positivos colocam a “raça branca” como sendo superior às demais “raças tidas com inferiores”, por isso não deve ter *status* de verdade, mas de interesses ideológicos. A releitura da tradição também deve ser encarada como algo positivo, e não de “atraso” e “primitivo” como teorizaram os ocidentais e colonizadores. Daí a importância da tradição como uma reafirmação positiva da identidade dos povos africanos e afrodescendentes, como preceitua Domingos (2017):

[...] A tradição no processo da construção da identidade não é um corpus fechado, um livro revelado. Ela é aberta no interior de uma certa maneira de organizar o real, no interior de quadros simbólicos determinados, a criatividade histórica pode empregado indefinitivamente em diversas circunstâncias. A tradição é resultado de um diálogo com a natureza, com os lugares, ao longo do tempo [...] (DOMINGOS, 2017, p. 195).

Segundo Munganga (2004), a criação do termo racismo surge por volta de 1920, cujo significado e definições nem sempre estabelecem um denominador comum que possa convergir em soluções unânimes contra as ações racistas, dadas as inúmeras e variadas interpretações sobre o termo. Todavia, o autor afirma que por razões de ordem ideológicas relacionadas à dimensão do poder e de hierarquia, não tem como situar o racismo sem vinculá-lo ao próprio conceito de raça. Sendo este um divisor de águas criado, ideologicamente, para a divisão da humanidade entre superiores e inferiores.

O autor enfatizado afirma, ainda, que a associação irracional da denominação de raça associada pela classe dominante aos aspectos biológicos (cor da pele e os traços morfológicos) e sua associação aos valores morais e psicológicos dos indivíduos estabeleceu a hierarquia social dando à população branca a superioridade, os privilégios, os melhores atributos de beleza, inteligência e, astutamente, o comando e a direção para escravizar os negros. Sendo estes considerados os menos inteligentes, desonestos, “aptos” a serem submetidos a todas as formas de dominação e de escravidão. Acrescenta, ainda:

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é

exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2004, p. 7-8).

Ampliando essa compreensão, Santos (2001) enfatiza que “o racismo ocorre quando se atribui a um grupo determinados aspectos negativos em razão de suas características físicas ou culturais”. Então, não podemos negar que o negro ainda sofre muito racismo, tanto por suas características físicas, que são criticadas negativamente, inferiorizando-os, como pelas suas histórias trazidas da África, contadas, muitas vezes, como uma cultura de menor valor. O que nos faz refletir, ainda, nas palavras de Feijão Balinha (relato oral, entrevista concedida em 11/08/2019):

*[...] Lá no passado, eu posso tá onde for, mas quando falam de duas coisas que aconteceram lá no passado, eu peço pra falar de cabelo e cor de pele, isso mexe demais comigo, principalmente o cabelo [...]. Antigamente, o pessoal tinha aquele negócio de chamar a gente de cabelo de bombriil, pipoca, e isso fez com que eu passasse muito tempo com trauma, as pessoas diziam “ei cabelo de pipoca [...]”, “nega do Veiga”, “povo feio”, isso doía muito, era estranho, como se meu cabelo e minha cor não tivesse valor [...], essa coisa que ficou lá no passado fez parte da minha vida, [...] é uma coisa que você não pode esquecer, mas também é pra você continuar aprendendo e se defendendo por conta de tudo que você sofreu.*

Os estudos de Taliba (2010) apontam que, ao longo dos processos históricos, foram construídos diversos estereótipos racistas baseados em ideias fisionomistas do século V, influenciando os séculos posteriores sobre os negros, associando aparência física atribuível ao meio e às características próprias dos escravos, os quais relacionavam adjetivos sempre depreciativos quanto mais escura fosse a cor da pele. “[...] os lábios grossos são sinal de estupidez” e que “os olhos negros indicam a covardia, e se o olhar assemelhar-se ao de uma cabra, é sinal de ignorância” (IBN BUTLÂN *apud* TALIBA, 2010, p. 839).

Os livros sagrados, como a Bíblia e o Alcorão quando utilizadas por interesses de homens que exercem o poder de dominar uma população, também reforçam essa imagem negativa dos povos negros, pois trazem, muitas vezes, explicações equivocadas que se contradizem ao se referem, unicamente, à cor da pele como elemento que se justifique a escravidão de um povo, como algo “predestinado” por Deus, cuja servidão, subserviência, trabalho forçado e as correntes são algo que eles deveriam suportar para obter a sua salvação. Consubstanciando as palavras de Taliba (2010):

Uma das primeiras explicações desta condição inferior dos negros está ligada a tradição bíblica, segundo a qual Hâm, um dos filhos de Noé, teria sido condenado a ser negro por causa de seu “pecado”. A maldição da negritude, e com ela da escravidão, foi transmitida a todos os seus descendentes. Essa explicação, particularmente difundida entre os contadores profissionais de lendas e histórias (*kussa*) e mesmo entre eminentes sábios, tais como al-Ya’kūbī (século III/IX), não alcançou a unanimidade. Al- Hamdānī refutou

explicitamente essa tradição, que, segundo ele, encontrava suas origens entre os judeus, e afirmou, baseando-se em um versículo do Alcorão (VI, 164): “Cada alma ganhará apenas de acordo com seus próprios esforços; nenhuma deverá carregar um fardo suplementar”. Ele termina seus apontamentos fazendo alusão a influência do meio: “O fato de um homem ter uma pele negra, branca ou morena não possui outra causa senão a do clima, como temos atestado neste livro” (TALIBA, 2010, p. 845- 846).

No caso da Europa, o tráfico de escravos passou a ser justificado pelo próprio Papado da Igreja Católica, por Papa Nicolau V e Calisto III, os quais passaram a expandir bulas nas expedições do tráfico pelos portugueses na África (1445-1456). Tal interesse das bulas justificavam os princípios bíblicos da doutrina católica, legitimando a escravidão, cujo argumento estabelecia que os descendentes de “Noé” foram amaldiçoados à escravidão.

A necessidade de justificar o crescimento do número de escravos africanos levou os papas Nicolau V e Calisto III a expedir bulas (em 1454 e 1456, respectivamente), apresentando a expansão portuguesa na África como uma cruzada de cristianização do continente africano. Nessa perspectiva, a escravização dos africanos pelos cristãos era vista como sendo do próprio interesse dos autóctones “pagãos”, argumento esse reforçado pelo mito bíblico segundo o qual os descendentes de Ham, um dos filhos de Noé, eram amaldiçoados e destinados a escravidão. Tal dimensão bíblica e religiosa, por ser de grande alcance, fundava e justificava muito oportunamente ideias relativas a natureza “inferior” e “selvagem” dos africanos (HARRIS, 2010, p. 136).

Assim, os escravos traficados por Portugal, ao chegarem na Europa, sempre assumiam as funções inferiorizadas, trabalhando em minas, atividades agrícolas, construções civis, serviam como soldados, serviços domésticos, dentre outras. Além da imagem associada a primitivos, selvagens e sem cultura, levando-os a transitar na sociedade sempre com o estereótipo de “menor valor” e com dificuldade de ascensão social nos cargos ocupados.

Em Espanha e Portugal, os escravos negros costumavam trabalhar nas minas, nas explorações agrícolas ou na construção; eram soldados, guardas, serviços domésticos, correios, lenhadores, operários nas fábricas, e no caso das mulheres, concubinas. Mesmo aqueles ou aquelas que não eram escravos ocupavam sempre os mais humildes e difíceis empregos (HARRIS, 2010, p. 136).

Harris (2010) também afirma que o monopólio sobre os escravos e sua mão de obra passou a fomentar ascensão social na Europa, símbolo de uma condição social muito elevada, uma mão de obra de baixo custo, aumentando a venda de escravos, repercutindo entre 1580 e 1640 no monopólio do comércio, ficando a Espanha com total domínio. Já em 1600, Portugal passou a liderar esse comércio. Em 1640, o monopólio passou a ser de dominação da Holanda, depois, em 1701, lidera a França e, posteriormente, em 1713, ficou liderado pela Inglaterra, representando esta a maior potência de escravos no mundo.

Nesse sentido, a imagem depreciativa do negro no mercado de escravos foi uma construção socioeconômica para se sobrepor o lucro. Para os muçulmanos, as relações comerciais com os negros escravizados estabeleciam sempre relações comerciais, econômicas e

servis, cujas transações comerciais envolviam minuciosos detalhes, como a exposição dos escravos (*mā'rid*), cheios de tratos rigorosos no que tange à compra dos escravos em todas as cidades muçulmanas desde o Império. As compras baseavam-se em orientações minuciosas com detalhes bastante rigorosos pelo médico cristão do século V/XI, Ibn Butlân, escrito em um *vademécuns* para compradores de escravos.

A compra e a venda de escravos tornaram-se um negócio complicado. Os escravos deviam ser cuidadosamente examinados por parteiras e, às vezes, por médicos antes de serem apresentados aos eventuais compradores. As qualidades e os defeitos, bem como os trabalhos aos quais eles estariam mais adaptados, eram listados em cadernos. [...]. (TALIBA, 2010, p. 839).

Destaca-se que as atividades exercidas pelos escravos desde a era medieval dos muçulmanos atribuíam-lhes funções sempre as mais “inferiorizadas” ou menos valorizadas, ou seja, aquelas que os brancos recusavam-se a exercer, tais como: concubinas, domésticas, eunucos (artesãos), auxiliares de comércio, serventes, soldados, dentre outras. E mesmo quando exerceriam as funções menos penosas e sacrificantes, os escravos estavam sempre em funções ditas inferiorizadas e ligadas aos lares de seus senhores, tais como: empregadas domésticas, cozinheiras, amas de leite, porteiros, carregadores de água etc., fazendo confirmar as palavras da autora quilombola do Sítio Veiga, Silva (2018), ao recordar suas primeiras ofertas de trabalho fora do seu quilombo

Antes de sair de casa, dizia que eu iria estudar durante o dia e que todo mês mandaria um pouco de dinheiro para minha família. Porém, não foi isso que aconteceu. Eu trabalhava o dia todo e muitas vezes entrava pela noite, mas sempre diziam: - É como se fosse da família. No entanto, eu era a primeira a acordar e a última a dormir. As minhas refeições ocorriam sempre depois que todos da casa haviam terminado. Permaneci ali durante alguns anos, como não podia estudar, fui trabalhar em outra casa de família. Lá a realidade era a mesma, o diferencial é que trabalhava durante o dia e estudava à noite. Era muito cansativo, porém, esta foi a forma que encontrei de amenizar a situação de pauperismo, no qual minha família foi submetida. Tinha tanta vergonha e ao mesmo tempo era doloroso mencionar que era empregada doméstica. (SILVA, 2018, p. 30).

Para a autora supracitada, são muitas as lembranças que até hoje carrega sobre os resquícios do passado escravocrata, que mesmo passados mais de um século de escravidão, a força do discurso dominante ainda recai sobre seus corpos negros e o lugar onde ocupam socialmente.

Nesse sentido, por se tratar de instituições, tanto a escola quanto a família são formadoras de opinião, estabelecendo normas e regras que podem também representar um modelo dominante ideológico. Essas, quando direcionadas por olhares preconceituosos e racistas, utilizam-se dos corpos, cabelos e aparência daqueles que fogem ao modelo do ideal de homem branco, reproduzindo mais racismo nos espaços institucionais e por onde transitam a população afrodescendente.

Em vários estudos, observa-se o preconceito auferido à população negra, por exemplo, no estudo de Fialho e Díaz (2020, p. 782) a biografada relatava: “Eu me intranquilizava muito com o que as pessoas chamam hoje de bullying eu chamo de racismo. Então eu era ‘nega burra’,

‘nega feia’. Aquela coisa muito truculenta e violenta para mim foi o espaço de escolarização, a escola”. Silva (2018b, p. 27) destaca a narrativa: “Não compreendia que o que não gostava, de fato, não era de ir à escola e muito menos de estudar, mas a forma pejorativa em que era vista pelos colegas: *nega do Pajeú, cabelo de pixaim, cabelo de arame, bombril, macaca*, dentre outros sinônimos”. Para Gomes (2002, p. 45): “Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência [...]”, dessa maneira, os negros passavam a negar e ter vergonha de sua etnia e a não gostar da escola (FIALHO; LIMA; QUEIROZ, 2019).

Nos estudos de Souza (2013), é possível analisar que existe um comportamento bastante diferenciado ao observar algumas crianças negras e brancas no ambiente das escolas públicas, contudo, não pode ser considerada uma regra geral. As primeiras seriam mais desinibidas, interação com mais facilidade. Já as segundas, seriam mais tímidas, isolam-se mais e têm maior dificuldade de aprendizado, dentre outros. “Em geral são os negros e as negras que estão no fundo da sala de aula, são os que custam mais a aprender e, por consequência, relegados aos lugares de menor prestígio social [...]” (SOUZA, 2013, p. 275).

Temos, ainda, os preconceitos elucidados no acervo educacional dos livros didáticos, que, de maneira inadequada, reforçam os estereótipos negativos contra a população negra, principalmente quando associa a imagem dos negros como desempenhando papéis subalternos, da figura do malandro, menos inteligente; e dos brancos, mais bonitos, inteligentes e superiores, o que alimenta as teorias e estereótipos de inferioridade e superioridade, podendo influenciar nas crianças a construção da imagem negativa dos grupos étnico-raciais a que pertencem ou mesmo um processo de negação ou autorrejeição desses grupos.

Éramos vistos, somente quando era abordado nas aulas de histórias em que se falava dos escravos e não dos escravizados. Nunca foi abordada a resistência de nosso povo, quando por exemplo os negros pulavam dentro do mar com intuito de morrer afogado, das mães que matavam seus filhos ao nascer, pois para estes escravizados, antes a morte do que viver, uma vida sem liberdade (SILVA, 2018, p. 29).

Pensar em uma educação que respeite e valorize a cultura e história negra é ir além de meros repasses de conhecimento, pois as crianças e adolescentes precisam, desde cedo, apropriarem-se de si mesmos como ser capaz, bonito(a), inteligente, gostar do tom de sua pele, do seu cabelo, aceitar-se. É necessário que a sociedade não os ignore, não se omitindo, tampouco que naturalize as questões racistas como “normais” ou acreditar que não existem, ou dizer que a culpa é do próprio negro que é racista. A grande luta a ser combatida poderia partir, inicialmente, da desconstrução do imaginário de superioridade entre as raças, estabelecendo uma sociedade que valorizasse o ser humano dando igual oportunidade e dignidade entre negros, brancos, amarelos etc.

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem poder de formar e transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. Às vezes, também, para dar ao seu espírito uma nova infância. Mas como não apropriar-se da memória de sua origem [...]mas como alcançar de uma nova capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção. O caminho na direção da criança de espírito [...] é uma cuidadosa renovação da palavra e uma tenaz

pré-

ocupação em dar forma às coisas da natureza e dos homens, em ler o mundo de outra maneira, da qual possa surgir um começar plenamente afirmativo[...]. (LARROSA, 2001, p. 46).

Com efeito, Brandão (2007) afirma que a educação faz parte do processo de socialização do ser humano. Está presente em diversos espaços, desde o âmbito familiar, na escola, nas relações comunitárias e institucionais, entre povos de distantes origens e etnias. Enfatiza, assim, que não podemos considerar a educação baseada em um único modelo de ensinar e o professor como seu único transmissor, pois ela ocorre de acordo com as normas institucionais, do conjunto de valores e normas, de cada povo e nação, podendo ser impostas para o controle das ideias das pessoas e/ou construídas democraticamente numa perspectiva mais dialógica e humanizada.

Marin e Pimenta (2015) enfatizam que não tem como ensinar a didática nas grades curriculares das disciplinas e nas práticas pedagógicas sem articular com os aspectos multiculturais, ou seja, as relações étnicas e raciais, a pluralidade cultural, o etnocentrismo, a discriminação, o preconceito, a igualdade e a diferença. Na perspectiva multicultural, todos esses aspectos devem ser repensados criticamente e articulados na prática profissional, dentro das escolas (ABU-EL-HAJ; FIALHO, 2019). Assim, o educador, ao trabalhar tais aspectos, contribuirá para a construção não só das diferenças humanas, mas também das identidades culturais. Para Silva (2018b):

[...] Os que discriminavam, via nosso Quilombo como um lugar de sofrimento, de intensas penúria, não sabia eles que ali, era e continua a ser um espaço de liberdade, de troca de conhecimento, contação de histórias nas debulhas de feijão e milho, do fortalecimento dos laços familiares e de solidariedade. Importante lembrar que até mesmo dentro das senzalas havia luta, resistência e sobretudo fortalecimento dos laços de solidariedades entre os escravizados, embora sendo de tribos e dialetos diferentes, tinham o objetivo em comum a luta por liberdade. Porém o estigma da escravidão pendura até nos dias atuais, havendo um grande mal-entendido entre Quilombo e senzala (SILVA, 2018b, p. 28-29).

Ou ainda, reiterando, as palavras de Feijão Pingo de Ouro (relato oral, entrevista concedida em, 11/08/2019), ao abordar

*É de extrema importância o conhecimento repassado pelo mais velhos, detentores de sabedoria pela experiência no chão que habitam, por que acredito ser uma constituição dos conhecimentos, opiniões, gostos e valores das pessoas que vieram antes de mim, minha bisa, avó e tantas outras ancestrais. Somos resultados de conhecimentos, culturas, crenças, costumes, valores civilizatórios e até desse pertencimento identitária repassado pelos mais velhos [...].*

Importa destacar que no quilombo Sítio Veiga, apesar dos índices negativos que retratam a exclusão desses sujeitos sociais nos espaços educacionais, bem como da ausência de uma metodologia capaz de dialogar com suas singularidades; conquistas também foram realizadas, posto que, atualmente, a exemplo de uma quilombola graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com pós-graduação no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e cursando Doutorado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Tivemos, também, no ano de 2018, uma conquista, através das cotas específicas para quilombolas, quando dez discentes ingressaram na Unilab, distribuídos nos cursos de Agronomia, Administração Pública, Antropologia, Enfermagem, História, Humanidades, Pedagogia e Sociologia. Uma conquista que merece destaque, dada a negação da educação a esses sujeitos sociais ao longo dos processos históricos, que só foi possível em decorrência das cotas<sup>6</sup> como um instrumento de inclusão social.

Como afirma Ribeiro (2021, p. 66), “Do mesmo modo, podemos apontar a invisibilidade da produção de mulheres negras em cursos e faculdades, como colunistas de jornais e sites, em cargos da política institucional”. Essas mulheres estão, aos poucos, ocupando espaços na vida acadêmica das inúmeras universidades do nosso país, mesmo sabendo que as oportunidades dadas a cada uma delas e a possibilidade de reconhecimento são diferentes porque precisam romper as barreiras do preconceito diante de uma sociedade que ainda pensa que a cor da pele define as capacidades.

Nessa ótica, as palavras de Fava Espirito Santo (relato oral, entrevista concedida em, 08/08/2019) remete-nos a algumas reflexões reconhecendo a relevância das cotas como expresso no parágrafo anterior

*[...] E antes, de concluir a graduação nós já tínhamos através de muita luta colocado dez quilombolas na universidade, então eu fico muito feliz porque eu acredito que foi através de mim, das minhas falas, através do movimento quilombola que conseguimos nossas conquistas. [...] Eu sempre digo, eu entrei com 39, mas meu filho entrou com 17 [...]. Mas pra você vê, ainda existe um grau muito grande de desigualdade, isso estou falando somente da educação. Os quilombolas só passaram a entrar de fato na universidade em 2018 que foi na Unilab [...] depois de muita luta do movimento, que a Unilab abriu vagas específicas pra indígenas e quilombolas, para as comunidades tradicionais [...].*

Partindo dessa compreensão, é mister considerar quem são os sujeitos sociais da comunidade Sítio Veiga, bem como desmistificar os estereótipos que recaem sobre seus corpos e sua história. Sendo, portanto, a educação um dos elementos mais significativos na luta contra o racismo ao propor ações antirracistas, inclusivas, interdisciplinares e multiculturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estereótipos que recaem sobre a população afro-brasileira, especificamente sobre a comunidade quilombola Sítio Veiga, sobrevoaram o tempo da escravidão, influenciando comportamentos e, até hoje, perpetuam-se no imaginário social, evidenciado que o racismo é uma articulação de uma classe dominante que impõe a hierarquização para se manter no poder, impactando negativamente que a população negra ascenda socialmente, a exemplo dos espaços educacionais, que, durante tanto tempo, negou-lhes uma educação capaz de dialogar com suas singularidades, com os conhecimentos ancestrais herdados.

Objetivou-se compreender como a comunidade quilombola do Sítio Veiga, em meio ao preconceito e racismo, conseguiu ter acesso à educação escolar formal. Observou-se que o acesso

<sup>6</sup> De acordo com o dicionário online de Português, define cotas como sendo: “Reserva de vagas; ação afirmativa do governo brasileiro que tem o objetivo de reservar um número específico de vagas em universidades públicas, para certos grupos, como: negros, índios, deficientes, estudantes de escola pública e de baixa renda[...]”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cotas/>. Acesso em: 11 set. 2022.

foi realizado na escola regular, bem distante da comunidade, exigindo que as crianças negras percorressem longas caminhadas até a escola após suas intensas jornadas de trabalho. Somando-se a isso, a escola não implementava uma educação multicultural invisibilizando as desigualdades étnicas. É nítido que, os alunos do quilombo Veiga eram discriminados e sofriam preconceitos por suas características físicas fazendo com que eles abandonassem os estudos.

Desse modo, é preciso desmistificar os olhares racistas e a posição do negro na sociedade brasileira, o qual deverá ser trilhado dentro de um processo de afirmação positiva da identidade dos africanos e suas diásporas no mundo. É necessária a implantação de ações educacionais interdisciplinares, em que esses sujeitos sociais construam sua história como protagonistas proativos e valorizados nesse processo. E como sujeitos ativos, é preciso que eles falem e narrem suas histórias, cabendo à academia e à ciência interpretá-las epistêmica e metodologicamente dentro de uma discussão científica crítica que respeite sua história, o legado cultural e os saberes ensinados pela herança ancestral.

## REFERÊNCIAS

ABU-EL-HAJ, Mônica Farias; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas. **Revista Educação em Questão**, v. 57, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/17109>. Acesso em: 08 set. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394, 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 União, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC, 2012.

CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.4, n. 12, p. 148-168 set./out. 2019.

CUNHA, Fernanda Ielpo. **Os saberes ancestrais e o cultivo de sementes crioulas**: estudo no Quilombo Sítio Veiga, Quixadá-Ceará. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociobiodiversidade e Tecnologias sustentáveis (MASTS). Instituto de Engenharia e Desenvolvimento Sustentável - IEDS, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2020.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Diversidade etnocultural e africanidade. In: JESUS, Regina de Fátima *et al.* (Org.). **Dez Anos da Lei n.º 10.639/03**: memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p.23-46.

DOMINGOS, Luis Tomás. Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão: afirmação de identidade afrodescendente. São Leopoldo: EST, 2017.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; DÍAZ, José María Hernández. Maria Zelma de Araújo Madeira: memórias de formação e resistências da docente universitária negra. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, p. 775-796, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26441>. Acesso em: 01 set. 2022.

FIALHO, Lia Machado Fialho.; LIMA, Ana Michele da Silva; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. **Educação Unisinos**, v. 23, p. 48-67, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.231.04>. Acesso em: 15 set. 2022.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Trajetórias formativas (auto)biográficas de educadores(as) negros(as) nas teses e dissertações brasileiras (2003-2021). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, n. 1, p. e220, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/61210>. Acesso em: 15 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 21, p. 40-168, p. 40-51, set. 2002.

HARRIS, Joseph Earl. Diáspora africana no Antigo e no Novo Mundo. *In*: BRASÍLIA. **História Geral da África**. V: África do século XVI ao XVIII/Capítulo 5: Unesco, 2010. p. 135-163.

LORRASA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 199, jan./fev./mar. 2022.

MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira Marin, 2015.

MARTINS, Elcimar Simão; PIMENTA, Selma Garrido. Ethnic-racial diversity, professional training and teaching work: asymmetries and symmetries at the present times. **Educ. Perspect.**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-16, e020014, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/gsansos3,+9036\\_BR.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/gsansos3,+9036_BR.pdf). Acesso em: 08 jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2004. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagemconceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola da cultura na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In: CAVALHEIRO, Eliane. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Cristiane Sousa da. **Do quilombo Sítio Veiga à universidade: uma experiência extensionista antirracista no sertão central cearense.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018a.

SILVA, Ana Maria Eugênio da. **Enfrentamento e superação do câncer de mama: narrativa autobiográfica de uma mulher negra quilombola.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação em Serviço Social) – Programa de Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018b.

SOUZA, Glória Maria Anselmo. A Lei Federal 10.639/03: (Quase) Dez Anos de História e Memória. *In: JESUS, R. F. et al. (Orgs). Dez Anos da Lei Nº 10.639/03: Memórias e Perspectivas.* Fortaleza: Edições UFC, 2013. p.268-285.

TALIBA, Yusof. **A diáspora africana na Ásia.** Coleção História Geral da África III. UNESCO III. Brasil. Ministério da Educação IV. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

**Submetido em:** setembro de 2022

**Aprovado em:** dezembro de 2022