

ELISANDRA CANTANHEDE RIBEIRO



Figura 1 – Ilustração de Kássia Oliveira

**(RE) PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA:
Valorizando a Identidade Negra na Escola Estadual Luiz
Alves Ferreira, no Quilombo Liberdade em São Luís-MA**

São Luís
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM HISTÓRIA E CONEXÕES ATLÂNTICAS:
CULTURAS E PODERES

ELISANDRA CANTANHEDE RIBEIRO

(RE) PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: Valorizando a Identidade Negra
na Escola Estadual Luiz Alves Ferreira, no Quilombo Liberdade em São Luís-MA

São Luís
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM HISTÓRIA E CONEXÕES ATLÂNTICAS:
CULTURAS E PODERES

ELISANDRA CANTANHEDE RIBEIRO

(RE) PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: Valorizando a Identidade Negra
na Escola Estadual Luiz Alves Ferreira, no Quilombo Liberdade em São Luís-MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes da Universidade Federal do Maranhão como exigência parcial e obrigatória para obtenção do título de mestre em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pollyanna Gouveia Mendonça Muniz

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Evangelista Regis

São Luís
2024

ELISANDRA CANTANHEDE RIBEIRO

(RE) PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: Valorizando a Identidade Negra na Escola
Estadual Luiz Alves Ferreira, no Quilombo Liberdade em São Luís-MA

Aprovada em 23/07/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Pollyanna Gouveia Mendonça Muniz – UFMA

(Orientadora)

Profa. Dra. Katia Evangelista Regis - UFMA

(Co-orientadora)

Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho – (UFPA)

(Examinadora)

Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos –(UFMA)

(Examinador)

SÃO LUÍS - MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cantanhede Ribeiro, Elisandra.

RE PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: valorizando a Identidade Negra na Escola Estadual Luiz Alves Ferreira, no Quilombo Liberdade em São Luís-MA / Elisandra Cantanhede Ribeiro. - 2024.

173 p.

Coorientador(a) 1: Kátia Evangelista Regis. Orientador(a): Pollyanna Gouveia Mendonça Muniz. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em História/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Identidade. 2. Escola. 3. Educação. 4. Ensino de História. 5. I. Evangelista Regis, Kátia. II. Gouveia Mendonça Muniz, Pollyanna. III. Título

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar aos meus ancestrais por terem me guiado até aqui, com suas lutas que abriram caminhos e nos possibilitaram adentrar o espaço da academia. Agradeço a Deus que tem me fortalecido na caminhada diária. Meus agradecimentos especiais a minha família, que dentro de suas possibilidades, me ajudou para que eu não desistisse ao longo da caminhada, que foi árdua e dificultosa.

Agradeço em especial a meus filhos, Maria Júlia e Joeberth, que são a razão pela qual eu busco a todo momento mudar as condições de vida, pois sendo, preto, pobre, dentro do bairro de periferia, nos tornamos alvo fácil da política da desigualdade e dos sem direitos (ainda que os direitos sejam iguais para todos).

Agradeço também a minha mãe que mesmo sem ter estudado, traz consigo uma sabedoria herdada pelos seus ancestrais e ao meu pai, que de sua maneira, muitas vezes sem dar “importância” para educação, contribuiu indiretamente para eu chegar até aqui.

Agradeço aos meus irmãos Elisangela, Elizania, José Hilton e Geysa pelo apoio nas horas necessárias, mesmo que seja cuidando dos meus filhos nos momentos em que estive ausente, pelos incentivos e força para que eu não deixasse que o desânimo me abatesse. Um agradecimento especial a Elizania, por ser minha parceira de todas as horas, dentro e fora da universidade, sempre me apoiando e me dando forças.

Agradeço às minhas orientadoras. À professora Pollyanna Gouveia Mendonça Muniz, pela importante ajuda na construção do meu estudo, orientando para que fosse desenvolvido um bom trabalho e que este pudesse contribuir para futuras pesquisas. Agradeço imensamente a disponibilidade da professora Kátia Evangelista Régis, que aceitou ser Co-orientadora da minha pesquisa, dando significativas contribuições para o desenvolvimento do trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História na pessoa da coordenadora Soraia Dornelles pelo constante encorajamento e pelo modo que vem buscando melhorias para o programa. É importante ressaltar a importância da minha trajetória acadêmica, desde a minha graduação na Licenciatura Interdisciplinar Estudos Africanos e Afro-brasileiros, que foi significativa, para que eu chegasse ao Mestrado, pois tive muito incentivo. Aos meus colegas da turma 2021, e alguns da 2022, do Mestrado, que foram parceiros nas angústias e quando dividimos momentos de alegrias, incertezas e inseguranças, mas continuamos firmes apoiando uns aos outros.

Agradeço aos meus amigos da LIESAFRO em especial a turma 2015, que são parte de todo meu processo acadêmico e agora da vida pessoal. Agradeço aos professores Rosenverck,

por ser sempre esse orientador amigo, que muito tem colaborado para minha trajetória acadêmica; ao professor Marcelo, que também sempre me incentivou e tem aberto espaço para eu continuar na minha trajetória acadêmica e também na militância; a Graça Reis, que tem sido uma parceira e tanto, ora sendo professora, ora sendo colega de turma, incentivadora e militante das mesmas lutas; à professora Cidinalva, em quem muito me espelho, e que me incentiva nessa minha caminhada; a minha querida amiga Maria da Guia, professora por quem tenho muito carinho e admiração, a quem tenho como uma irmã de alma, muito admiro o seu cuidado e incentivo para com os pares; a Claudimar a quem também admiro e que por vezes recorri para sanar algumas dúvidas. *In memoriam* agradeço ao meu grande mestre e grande incentivador, o professor Luizão, a quem dedico todo o meu esforço e agradeço sempre por ele ter feito parte da minha trajetória e por ter me incentivado para que eu jamais desistisse de lutar pela população negra. Agradeço à gestora Sandra, da escola em que pesquisei, e ao professor Pedro Cordeiro, que foram parceiros fundamentais para essa pesquisa.

Agradeço ainda ao corpo docente do curso de Estudos Africanos, pois mesmo após a graduação ainda são parte da minha história acadêmica. Agradeço aos colegas dos grupos de pesquisa, que foram de suma importância para a minha trajetória, o NEÁFRICA e o N- Direitos. Aos meus amigos da religião que professo, que são grandes incentivadores da minha caminhada, aos amigos do meu bairro, enfim, agradeço aos meus amigos e amigas de vida, que me incentivam e me dão apoio para que eu não desanime e nem desista de continuar na minha caminhada acadêmica, na minha vida pessoal e profissional, todos que fazem parte de alguma maneira desse processo, recebam meus sinceros agradecimentos.

IDENTIDADE

*Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai*

*Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história*

Jorge Aragão

RESUMO

Este trabalho aborda a temática da Identidade Negra no contexto do ensino de História na Escola Estadual Luiz Alves Ferreira, em São Luís do Maranhão, destacando a importância do ensino de história na formação identitária dos indivíduos. A pesquisa utilizou métodos como entrevistas e questionários estruturados, aplicados a alunos do 3º ano do ensino médio, professores de História, supervisores pedagógicos e gestores da escola, além de observação participante e conversas informais. O objetivo central foi investigar em que medida o ensino de História contribui para a construção e valorização da identidade negra dos alunos dessa escola. As categorias teóricas exploradas incluem conceitos de raça e racismo, cultura, quilombo urbano e identidade negra, embasados em contribuições de diversos autores. O estudo parte do pressuposto de que a escola deve incorporar conteúdos que promovam a diversidade em suas práticas pedagógicas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para que essas diretrizes sejam efetivamente implementadas, é necessário investir na formação de professores, garantir recursos adequados e incentivar discussões com os alunos. Essas ações visam criar um ambiente escolar que valorize a diversidade em todas as suas dimensões, especialmente no ensino de História. Além disso, este trabalho reforça a importância do cumprimento da Lei 10.639/2003, que obriga a inclusão da história e cultura da população negra no currículo escolar, promovendo a representatividade e o reconhecimento dos estudantes negros em relação à sua história e identidade.

Palavras-chave: identidade; escola; educação, ensino de história.

ABSTRACT

This work addresses the theme of Black Identity in the context of the teaching of History at the Luiz Alves Ferreira State School, in São Luís do Maranhão, highlighting the importance of teaching history in the identity formation of individuals. The research used methods such as interviews and structured questionnaires, applied to students in the 3rd year of high school, History teachers, pedagogical supervisors and school managers, as well as participant observation and informal conversations. The main objective was to investigate to what extent the teaching of History contributes to the construction and appreciation of the black identity of the students of this school. The theoretical categories explored include concepts of race and racism, culture, urban quilombo and black identity, based on contributions from several authors. The study is based on the assumption that the school should incorporate content that promotes diversity in its pedagogical practices, based on the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations. For these guidelines to be effectively implemented, it is necessary to invest in teacher training, ensure adequate resources, and encourage discussions with students. These actions aim to create a school environment that values diversity in all its dimensions, especially in the teaching of History. In addition, this work reinforces the importance of complying with Law 10.639/2003, which requires the inclusion of the history and culture of the black population in the school curriculum, promoting the representativeness and recognition of black students in relation to their history and identity.

Keywords: identity; school; education, history teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ilustração Capa.....	01
Figura 2- Mapa do Quilombo Liberdade.....	33
Figura 3 - Frente da Escola Luiz Alves Ferreira em 2022.....	85
Figura 4 - Frente da Escola Luiz Alves Ferreira em 2024.....	85
Figura 5 - Lateral da Escola Luiz Alves Ferreira com identificação do logradouro em 2024..	85
Figura 6 - Parte interna da escola área de vivência e de alimentação.....	86
Figura 7 - Parte interna, sala de gestão, coordenação, banheiro docentes e gestores.....	86
Figura 8 - Parte interna, imagens do corredor em frente às salas de aula.....	88
Figura 9 - Estacionamento da escola.....	88
Figura 10 - Mural da Jornada Pedagógica 2022.....	89
Figura 11 - Mural informativo.....	89
Figura 12 - Biblioteca.....	89
Figura 13 - Espaço de leitura.....	89
Figura 14 - Luiz Alves Ferreira (professor Luizão)	90
Figura 15 – Imagem do professor Luizão e autora, no encerramento de uma disciplina na graduação na UFMA.....	90
Figura 16 - Atividades realizadas durante o Projeto Minas Negras (18/08/2022)	107
Figura 17 - Atividades realizadas durante o Projeto Minas Negras (18/08/2022)	107

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1 – Informações sobre o período de funcionamento da escola, etapa de ensino e séries atendidas	86
Quadro nº 2 – Equipe de gestores, docentes, supervisores, coordenador pedagógico, tesoureiro, secretário	87
Quadro nº 3 – Estrutura da escola: salas de aulas, área de recreação, cantina, banheiros, quadra poliesportiva, laboratórios, biblioteca e sala de professores	87
Quadro nº 4 – Matriz Curricular do Ensino Médio da Escola Luizão	99
Quadro nº 5 – Respostas dos questionários dos gestores, professores, e coordenação pedagógica, sobre orientação sexual, ano de nascimento, tempo que trabalha na escola, formação acadêmica, identificação racial e tempo de atuação na escola	105
Quadro nº 6 – Resposta dos questionários dos alunos sobre orientação sexual, ano de nascimento, tempo que estudam na escola, identificação segundo os dados do IBGE...	106-107
Quadro nº 7 – Questões problematizadoras e objetivos	108-109
Quadro nº 8 – Roteiro de entrevistas com professores, gestores, a supervisora pedagógica e categorias	109-110
Quadro nº 9 – Entrevistas com os alunos e as categorias	111-112
Quadro nº 10 – Categoria 1 – Conhecimento sobre as bases legais e sobre a identidade negra	112-113
Quadro nº 11 – Categoria 2 – Conhecimento acerca das questões africanas e afro-brasileiras	115-116
Quadro nº 12 – Categoria 3 – Inserção do tema identidade negra no documento que rege a escola o Projeto Político Pedagógico	117-118
Quadro nº 13– Categoria 4 – Contribuição do ensino de História para a construção e valorização da identidade negra dos alunos e alunas	119-120
Quadro nº 14 – Categoria 5 – A importância da inclusão do tema identidade negra no debate acerca das mudanças da estrutura do contexto educacional	120-121
Quadro nº 15 – Categoria 1 – Conhecimento dos alunos e alunas acerca do tema História e Cultura afro-brasileira e africana	123-124
Quadro nº 16 – Categoria 2 – Participação em atividades acerca do tema cultura africana e afro-brasileira	125
Quadro nº 17 – Categoria 3 – Entendimento sobre identidade negra	127-128

Quadro nº 18 – Categoria 4 – Conhecimento sobre legislação	129-130
Quadro nº 19 – Categoria 5 – Entendimento sobre a disciplina de História e o conhecimento sobre a construção e valorização da identidade negra	131-132
Quadro nº 20 – Categoria 6 – Importância de trabalhar os conteúdos de História e Cultura afro-brasileira e africana na escola e que contribuição vocês dariam para trabalharem a lei	133-134
Quadro nº 21 – Categoria 7 – Pertencimento quilombola	135-136
Quadro nº 22 – Categoria 8 – Conhecimento sobre o homenageado que leva o nome da escola	137-138

LISTA DE SIGLAS

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNU Movimento Negro Unificado

FNB Frente Negra Brasileira

LIESAFRO Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros

UFMA Universidade Federal do Maranhão

SEPPIR Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

PCNS Parâmetros Curriculares Nacionais

DCTM Documento Curricular do Território Maranhense

BNCC Base Nacional Comum Curricular

DCERER Diretrizes Curriculares Para Educação das Relações Étnico-Raciais

PPP Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. QUILOMBOS BRASILEIROS E O QUILOMBO LIBERDADE: ESPAÇOS DE RESISTÊNCIAS E REEXISTÊNCIAS	34
1.1- Raça, Cultura e Identidade Negra: a formação social do Brasil e o racismo	40
1.2 - A formação histórica dos quilombos no Brasil: resistência, lutas e legado	54
1.3- Quilombos Urbanos: além do território, experiência em diferentes contextos	57
2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM INTERFACE COM O ENSINO DE HISTÓRIA	63
2.1. Trilhando a liberdade educativa: o currículo emancipatório como alicerce para o empoderamento	64
2.2. Promovendo a inclusão e a diversidade: análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil	75
3. A ESCOLA LUIZ ALVES FERREIRA: local pesquisado	87
3.1 A trajetória e vida do Professor Luiz Alves Ferreira (Professor Luizão): um legado de dedicação	93
3.2- O currículo E a Escola Luiz Alves Ferreira	96
3.3- Interpretação e Reflexão sobre os Resultados Obtidos	141
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

Justifica-se esta pesquisa¹ a partir da minha experiência no estágio obrigatório durante a graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros² pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Essa graduação, pioneira no Brasil, desempenha um papel crucial na promoção da educação voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), e representa um passo significativo na luta contra o racismo e a discriminação no Brasil.

Como egressa da primeira turma e como mulher negra, encontrei na graduação a oportunidade de estudar temas que fizessem sentido para a minha vida e para compreender o que diziam ser educação antirracista, que até então conhecia de maneira superficial. Quando comecei a estagiar na escola, que nesse período era chamada de Centro de Ensino Estado do Pará, em 2018, pela graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, percebi que o diálogo entre o Ensino de História e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira deveria ser efetivado de acordo com as diretrizes que orientam a legislação para implementação da Lei 10.639/2003³. Durante esse período, nos questionamos muito sobre como poderíamos colaborar para que esse diálogo fosse de fato realizado e como poderíamos contribuir para isso e para o desenvolvimento de temas acerca das relações étnico-raciais e algumas abordagens relacionadas aos temas do racismo, dos preconceitos, da discriminação racial e temas semelhantes.

A pesquisa *A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais* produzida pela professora Wilma Coelho no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais –

¹ Esta pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos para estudos envolvendo seres humanos, conforme as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA) e seu Regimento Interno foram criados através da Resolução nº 460/CONSEPE, de 31 de maio de 2006. E todas (os) os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, e o consentimento informado foi obtido de forma livre e esclarecida, garantindo a confidencialidade e o anonimato de suas respostas.

² [...] Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), iniciativa pioneira implementada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Criado pela Resolução nº 224, do Conselho Universitário (Consun), de 24 de fevereiro de 2015, teve início no dia 5 de maio de 2015, com a aula inaugural proferida pela ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial professora doutora Nilma Lino Gomes[...] [...] O curso Liesafro surgiu como uma tentativa de romper essa realidade, já que objetiva formar profissionais para a docência nos anos finais do ensino fundamental na área das ciências humanas (história, geografia, filosofia e sociologia), no ensino médio na área de história e para atuação nas secretarias municipais e estaduais de Educação [...]. (Neris; Regis; Muniz; Sales, 2021, p. 3-4).

³ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

NÚCLEO GEPRE/GERA, da Universidade da Amazônia (UNAMA), é um extenso trabalho investigativo sobre “as representações relativas à raça, cor, diferença e preconceito racial no universo escolar” (Coelho, 2010, p. 7).

Em relação ao Ensino de História e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira determinados pela Lei 10.639/2003, a referida pesquisa recorreu à análise da maneira como “a formação da sociedade brasileira e da nação são apresentadas aos alunos, no momento mesmo em que o conteúdo de História da África e o de Cultura Afro-brasileira são inseridos no currículo da Educação Básica como obrigatórios, conforme a Lei no 10.639/2003” (Coelho, 2010, p. 13).

Coelho (2010) defende que esta discussão, especialmente nas esferas acadêmica e educacional, pode contribuir para uma fundamentação dos estudos etnicorraciais, de forma a ampliar a sua área de abordagem na sociedade; nesse caso, na educação.

Socialmente, pretende espalhar a discussão sobre racismo e discriminação racial, de modo a subverter uma série de representações e estereótipos que são ratificados em seus diversos setores para escamotear e legitimar essas práticas. E, além disso, tem a sua maior contribuição na área educacional, porque mais do que de abordar uma problemática especificamente educacional, vai preencher uma lacuna, como fora dito, quanto a essa problemática com o conteúdo etnicorracial; e, claro, tendo-se a ideia que vai desvelar uma série de mistificações que são reproduzidas, não raras vezes, no universo escolar, como, por exemplo, a validade do discurso de que o Brasil é um “paraíso racial”, ratificado pelo discurso da Democracia Racial (Coelho, 2010, p. 13).

A partir disso e da necessidade de descolonização do currículo acreditamos que seja um passo importante para garantir que o ensino expresse a diversidade cultural e étnico-racial do Brasil. A colonização e a dominação exerceram uma influência profunda na formação do currículo educacional, frequentemente marginalizando as contribuições e perspectivas de grupos étnicos e culturais diversos. Descolonizar o currículo significa reexaminar criticamente o que é ensinado e como é ensinado nas escolas brasileiras, considerando uma ampla variedade de vozes e experiências existentes.

Neste trabalho, os esforços em promover o diálogo e a descolonização do currículo educacional são de extrema relevância para a construção de uma educação emancipatória e que seja pautada na diversidade e na inclusão. Para que os alunos tenham a oportunidade de aprender sobre a história, a cultura e as contribuições dos africanos, afro-brasileiros e de outros grupos étnicos, fortalecendo assim a identidade cultural e a compreensão da diversidade que existe em nossa sociedade, haja vista que,

A descolonização do currículo, a democratização do processo de formação na educação básica e no ensino superior e a garantia de reflexividade e autonomia colaboram para a construção de espaços de intercâmbio e de diálogo. Subsidiar,

inclusive, o reconhecimento de situações em que uma determinada metodologia ou certo conteúdo está marginalizando ou discriminando minorias sociológicas em nome de uma maioria ideológica e hegemônica. (Carvalho, 2021, p. 56).

Com isso, o Movimento Social Negro⁴ reivindicou seu lugar na historiografia do país, destacando as contribuições dos negros para a formação do Brasil e valorizando suas ações nesse processo. Intelectuais negros como Abdias do Nascimento⁵, Lélia Gonzalez⁶ e Beatriz Nascimento⁷ desempenharam papéis significativos nessa mudança, especialmente no campo educacional, ao pressionar a sociedade para que houvesse uma representação mais igualitária e precisa da história afro-brasileira, sobretudo no currículo escolar. Como apontam Hebe Mattos; Martha Abreu; Carolina Vianna,

As noções de cultura e diversidade cultural, assim como as identidades e relações étnico-raciais, passaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura com vistas a regular o exercício dos ensinamentos fundamental e médio, especialmente na área de história. Isto não se fez por acaso. É na verdade, um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conseguido pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro (Dantas; Mattos; Abreu, 2012, p. 116).

Enfatizando essa necessidade, Nilma Lino Gomes analisa que a participação do movimento negro tem sido essencial para o processo de inserção da história e cultura afro-

⁴ Sobre Movimento Negro ver em Domingues (2007, p.102), “é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

⁵ Abdias Nascimento (1914-2011) foi descrito como o mais completo intelectual e homem de cultura do mundo africano do século XX. Poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, ele fundou o Teatro Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York, ele foi deputado federal, senador da República e secretário do governo do estado do Rio de Janeiro. Disponível em [Abdias Nascimento | Ipeafro](#). Acesso em 15 jun. 2024.

⁶ Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) é intelectual ativista negra, nasceu em Aracaju, Sergipe e, no final da década de 1940, migrou com a família para o Rio de Janeiro. Em 1971 graduou-se em história pela UFRJ. Esteve à frente da criação do Grupo de Trabalho André Rebouças, em 1974, na Universidade Federal Fluminense (UFF), compartilhando com estudantes negros/as universitários/as do Rio e São Paulo a discussão da temática racial na academia e na educação em geral, a exemplo da Quinzena do Negro realizada na USP em 1977. Concluiu a Pós-graduação lato sensu em História na Universidade Federal Fluminense, em 1981, com a pesquisa Sistemas alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. Historiadora, ela foi pioneira nos estudos sobre as comunidades quilombolas no país. Disponível em: [Beatriz Nascimento \(geledes.org.br\)](#). Acesso em 15 jun. 2024.

⁷ Lélia Gonzalez foi uma importante intelectual e ativista brasileira. Considerada a primeira mulher negra a se dedicar aos estudos de raça e gênero no Brasil. Assim, tornou-se indispensável para refletir sobre o papel da mulher negra na sociedade brasileira, bem como o próprio movimento negro, trazendo sempre uma perspectiva popular e humana. Nascida em Belo Horizonte (MG), em 1 de fevereiro de 1935, Lélia veio de uma família humilde. Filha de pai negro e ferroviário, e mãe indígena e empregada doméstica, teve 17 irmãos (entre eles o futebolista Jaime de Almeida). Mudou-se para o Rio de Janeiro com a família ainda criança, em 1942. Disponível em: [Biografia de Lélia Gonzalez - eBiografia](#). Acesso em 15 jun. 2024.

brasileira e africana para vários campos das ciências, afirmando que, “Muitos dos conhecimentos emancipatórios produzidos nas ciências no Brasil se devem ao papel educativo desempenhado pelos movimentos sociais que suscitam o debate de novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento” (Gomes, 2017, p. 16).

Essas mudanças na historiografia, e no reconhecimento das contribuições da população negra⁸ para o Brasil, são importantes para combater estereótipos e reconhecer a diversidade das narrativas históricas do país. Elas também contribuem para um entendimento mais completo e inclusivo acerca da identidade brasileira e da formação da nação, principalmente quando pautamos a educação.

Gomes; Fonseca; Silva (2010, p. 14) apontam, que “ocorreram mudanças e foram frutos de luta coletiva com perdas e ganhos, onde a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas desenvolvidas em diferentes espaços intensificaram-se no Brasil na década de 1990”. E o movimento social negro foi fundamental na sensibilização da sociedade brasileira e das autoridades governamentais para a necessidade de enfrentar o racismo e promover a igualdade racial no sistema educacional.

Pereira (2014, p. 9) aponta ainda que, “a ação do Movimento Negro Brasileiro tornou o racismo, hoje, pauta inarredável da agenda política nacional: campanhas contra o genocídio do povo preto e contra a redução da maioria penal; nossas intervenções na Educação e Saúde”. Trataremos de alguns exemplos da atuação do Movimento Negro em prol da população negra brasileira.

No entanto, durante o período pós-abolição até a Primeira República (1889-1930), o movimento negro se organizou politicamente e estrategicamente para promover a integração da população negra na sociedade e garantir seus direitos de cidadania, desempenhou papel crucial na luta pela igualdade e pelos direitos civis no Brasil, especialmente durante a transição do processo de escravização para a sociedade pós-abolição.

Essa mobilização culminou na criação de clubes, associações e até mesmo jornais voltados para as pautas da população negra, como destacaremos a seguir. Essas iniciativas tinham o objetivo de direcionar as reivindicações e demandas da comunidade negra, buscando a igualdade de direitos sociais e econômicos. Além disso, essas organizações foram fundamentais na promoção da educação, na luta contra o racismo e na preservação da cultura afro-brasileira.

⁸ São denominados pretos e pardos nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), reivindicado pelo Movimento Social Negro brasileiro.

As Irmandades⁹, por exemplo, também foram organizações que contribuíram para a luta dos negros e negras no Brasil. Surgiram inicialmente como locais de abrigo da religiosidade para a população negra, que muitas vezes era excluída das igrejas frequentadas pelos senhores de escravizados. Essas Irmandades não apenas forneceram um espaço para a expressão religiosa, mas também desempenharam um papel fundamental na promoção da coesão social e na mobilização política e na luta pela superação das desigualdades educacionais.

Durante o período da Primeira República, várias associações e clubes foram criados pelo próprio movimento negro como delineia Petrônio Domingues. Ele aponta que esses movimentos foram fundamentais para preservar sua identidade cultural e combater o racismo presente na sociedade brasileira. Essas associações, conhecidas como sociedades negras, tinham como objetivo principal promover a união e solidariedade entre os negros e realizar ações voltadas para a educação, lazer e apoio mútuo,

Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação. Em São Paulo, apareceram o Club 13 de maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RS, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897 (Domingues, 2007, p. 103).

Essas organizações buscavam melhores condições de vida e igualdade de direitos para a população negra, que havia saído recentemente do processo de escravização. Foram importantes nas articulações e reivindicações políticas. Essas associações foram fundamentais para o fortalecimento da identidade negra e contribuíram para o surgimento de líderes e intelectuais negros que lutaram pelos direitos civis da população negra brasileira.

A Imprensa Negra¹⁰ foi outro movimento de luta e reivindicação, que surgiu no final do século XIX e início do século XX como uma forma de dar visibilidade em favor da luta dos negros contra o racismo e a discriminação social. Jornais, revistas e outros meios de comunicação foram criados e mantidos pelos próprios negros que tinham como pautas temas

⁹ Sobre as Irmandades ver em Mariza Soares (2002, p. 61), “As Irmandades são a primeira e principal forma institucionalizada de organização dos negros africanos e de seus descendentes escravos, forros e livres. A primeira irmandade de homens pretos que se tem notícia em Portugal é a Irmandade de NS do Rosário do Mosteiro de São Domingos, criada em Lisboa no ano de 1460”..

¹⁰ Ver sobre em Domingues (2007, p. 104), “jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, ‘a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa’, que transmitisse ‘informações que não se obtinha em outra parte’”.

como a valorização da cultura afro-brasileira e as denúncias de injustiças raciais sofridas pela população negra.

Essa imprensa foi fundamental para unir os negros em torno de uma causa comum, fortalecendo a identidade e a consciência racial. Além disso, ela exerceu papel importante na mobilização e organização de eventos, manifestações e debates sobre a questão racial, além de divulgar informações e notícias sobre os acontecimentos e conquistas dos negros no país.

Influenciados por esses movimentos ao longo do tempo, surgiram outros movimentos sociais que visavam também à luta pela equidade entre povos e classes sociais, organizações como o Movimento Negro, Movimento Feminista, Movimento LGBT, Movimento Indígena, dentre outros, buscavam a igualdade de oportunidades para todos.

É importante ressaltar que esses movimentos não são exclusivos de uma única categoria social ou racial, mas sim de toda a sociedade que entende que a importância da luta pela equidade não é apenas dos grupos historicamente marginalizados, mas também dos grupos privilegiados, que devem reconhecer seus privilégios e lutar para que todos tenham as mesmas oportunidades e direitos.

A Imprensa Negra desempenhou um papel crucial para a população negra no Brasil, configurando-se como um movimento de grande relevância histórica. Por meio desses veículos de comunicação, a população negra passou a articular-se coletivamente, promovendo uma luta baseada na igualdade de condições. Os jornais negros emergiram como aliados fundamentais nessa empreitada, proporcionando um espaço para a expressão de demandas e a consolidação de uma agenda política e social voltada para a conquista de direitos e a equidade racial, aponta Petrônio Domingues,

jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte”. Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1889, tendo como subtítulo Órgão dos Homens de Cor. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: O Combate, em 1912; O Menelik, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920. No município de Campinas, O Baluarte, em 1903, e O Getulino, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o Clarim da Alvorada, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. (Domingues, 2007, p. 104).

A Imprensa Negra foi de fato uma das precursoras das mudanças profundas no país, ao levantar questões importantes sobre o racismo e promover a luta contra o preconceito racial. Os jornais negros que circulavam pelo país ajudaram a informar e orientar a comunidade negra sobre seus direitos, além de denunciar as práticas discriminatórias e promover a valorização da cultura negra.

Esses jornais desempenharam um papel fundamental na divulgação de ideias e na mobilização da população negra em diversas regiões do país. Por meio de artigos, reportagens e editoriais, eles incentivavam a reflexão e a conscientização sobre o racismo e suas consequências, fortalecendo o movimento negro em todo o território nacional.

Além disso, a Imprensa Negra também deu voz a importantes lideranças e intelectuais negros, que puderam expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências de vida, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva negra e para a formação de uma consciência política e social voltada para a luta pela igualdade racial.

Assim, os diversos movimentos que foram criados a partir das ideias veiculadas pela Imprensa Negra foram cruciais para o fortalecimento do movimento negro no Brasil e para a conquista de direitos e as lutas importantes no combate ao racismo e à discriminação racial. O legado desses jornais e das pessoas envolvidas na sua criação e difusão foi fundamental para entendermos o processo de mudança social em relação à questão racial no país.

A Frente Negra Brasileira¹¹ figura entre esses movimentos que contribuíram significativamente para a luta do movimento social negro brasileiro. Ela teve seu início em São Paulo durante a década de 1930, objetivando a interação do negro na sociedade para que ele usufruísse dos mesmos direitos dos brancos, haja vista que os negros estavam relegados às margens da sociedade, impedidos de exercerem seus papéis devido à hierarquia de raças imposta à sociedade. Petrônio Domingues aponta que,

Na década de 1930, o movimento negro deu um salto qualitativo, com a fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926. Estas foram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas. Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa (Domingues, 2007, p. 105-106).

A Frente Negra Brasileira tornou-se partido político em 1936, com objetivo de atuar com mais força no campo da reivindicação e na luta pela superação das desigualdades sociais demarcadas entre a população negra e a população branca. Mas, segundo aponta Pereira (2012, p. 100), “logo foi extinta, assim como os demais partidos, pelo Estado Novo¹², implantado no ano seguinte por Getúlio Vargas”.

¹¹ Ver mais em Domingues, (2007).

¹² Ver sobre em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/EstadoNovo> Acesso em: 12 nov. 2023.

Existem uma diversidade de movimentos sociais negros que estão reverberados nas publicações, sobretudo quando tratamos da Lei nº 10.639/2003, intensificando assim o conhecimento sobre a História da África e dos Afro-brasileiros no Brasil e da Lei 11.645¹³ datada de 2008, alterada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 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 e Indígena”. Embora haja um número significativo de publicações sobre os movimentos sociais e a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, é essencial reconhecer que a representação de pesquisadores negros na academia e a visibilidade de suas contribuições ainda não são proporcionais à importância dessas vozes.

É imprescindível promover uma maior valorização e inclusão dos pesquisadores negros na produção acadêmica e na divulgação de pesquisas sobre os movimentos sociais, e nas lutas que foram travadas para melhorar as condições da população negra. Essas abordagens proporcionariam uma representação mais autêntica das vozes e perspectivas das comunidades negras, além de contribuir para a produção de um conhecimento mais diversificado e inclusivo.

Para que essa inclusão ocorra na prática, é necessária uma série de ações e políticas públicas voltadas para melhorias e a qualidade da educação oferecida para a população negra. Incentivo e promoção para as pesquisas sobre o tema: Representatividade dos pesquisadores negros nas universidades e instituições de ensino superior; incentivo a programas de bolsas para estudantes negros que ingressarem em cursos de graduação e pós-graduação, bem como a criação de espaços de acolhimento e apoio a esses estudantes para que consigam se manter dentro das universidades.

Além disso, é fundamental fomentar a produção e a divulgação dessas pesquisas que já foram produzidas e que abordam temas relacionados aos movimentos sociais e à história e cultura africana e afro-brasileira. Isso pode ser feito através da criação de programas de financiamento específicos para pesquisas nesse campo, bem como da promoção de eventos acadêmicos que discutam e disseminem essas temáticas.

¹³ “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 19 nov. 2023

É importante ressaltar e reconhecer o papel que os pesquisadores negros têm exercido e propiciado oportunidades de participação de muitos outros negros em projetos de pesquisa e eventos acadêmicos, através de seus grupos de pesquisas. É necessário ainda que, essas instituições de ensino adotem políticas de combate ao racismo estrutural e ao preconceito racial, através da implementação de medidas, como cotas raciais e a inclusão de disciplinas obrigatórias sobre história e cultura africana e afro-brasileira em seus currículos.

A representatividade é fundamental para garantir que as perspectivas, experiências e conhecimentos dos pesquisadores negros sejam adequadamente refletidos nas narrativas históricas e culturais. Além disso, a difusão dessas pesquisas não apenas enriquece o campo acadêmico, mas também contribui para uma maior conscientização pública sobre a história e a cultura afro-brasileira, promovendo o diálogo sobre a diversidade e combatendo o racismo estrutural, como aponta Silvio Almeida,

[...] racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos, em instituições públicas - o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias, universidades etc.- e instituições privadas por exemplo, diretoria de empresas-depõe, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente discutem a ascensão de negros e/ou mulheres, e em segundo lugar a inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero [...]. (Almeida, 2019, p. 40-41).

É salutar enfatizar que tudo isso se deu por conta das desigualdades raciais que se consolidaram e se forjaram em uma sociedade segmentada e estratificada em função de cor do indivíduo. Negros e brancos conviveram durante muito tempo sobre o manto da democracia racial¹⁴, compunham uma nação desigual, mas cujo ideário se fundava pela valorização da suposta igualdade. Devido à motivação e o esforço do Movimento Negro e de estudiosos do tema, promoveu-se progressivamente a desconstrução desse mito, confirma Petrônio Domingues,

Democracia racial, a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação. A lei Áurea, em 1888, aboliu a escravidão, o principal dispositivo institucional de opressão dos negros no Brasil. Em 1889, a Proclamação da República universalizou, em tese, o direito à cidadania. Do ponto de vista do discurso legal, cidadãos negros passariam a desfrutar de uma igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, saúde, lazer etc. (Domingues, 2005, p. 116).

¹⁴ Abdias Nascimento afirma que, “segundo esse conceito, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando de iguais direitos de existência, existência pretendida de igualdade racial constitui maior motivo de orgulho nacional (Nascimento, 1978, p. 41).

Dentro da perspectiva estabelecida, compreender a influência do ensino de História na construção e valorização da identidade negra dos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Luiz Alves Ferreira é de suma relevância para a chegar à conclusão desse estudo. Justifico a escolha do 3º ano como objeto de análise, a partir da compreensão de que esta etapa é a culminância do ciclo do ensino médio e também uma etapa da vida das alunas e alunos, onde elas e eles vivenciam experiências significativas e consolidam aspectos essenciais para construção da sua identidade e escolhas pessoais.

A escolha da Escola Luiz Alves Ferreira como cenário para a realização das atividades deve-se a uma série de fatores relevantes. Primeiramente, a familiaridade prévia com a instituição proporciona um conhecimento aprofundado do seu contexto e dinâmica. Além disso, a escola apresenta uma composição demográfica significativa, com aproximadamente 90% de seus alunos identificando-se como negros e negras, o que a torna um ambiente particularmente adequado para a exploração de questões relacionadas à identidade e à história negra. Adicionalmente, a localização da escola em uma área certificada como quilombola, especificamente no Quilombo Liberdade¹⁵, o que confere um contexto histórico e cultural único.

Os quilombos são comunidades formadas por processos de resistência e preservação da cultura afro-brasileira. O Quilombo Liberdade é um exemplo de um quilombo contemporâneo, onde estão presentes as tradições culturais, religiosas e sociais dos afro-brasileiros. É um local onde a ancestralidade e a identidade negra estão evidentes e perpetuadas. Assunção (2017), destaca o debate acerca dos quilombos urbanos como sendo uma organização do grupo reflete estratégias que visam a redistribuição de recursos e oportunidades, com o objetivo de mitigar as injustiças sociais historicamente enfrentadas. Essa atuação, em particular, destaca-se pela busca contínua de reconhecimento dos eventos culturais, celebrações festivas e rituais religiosos, que são intrinsecamente ligados à identidade dos quilombos.

Ao certificar o Quilombo Liberdade, a Fundação Cultural Palmares reconhece e preserva esse patrimônio cultural, garantindo sua visibilidade e o afirma enquanto um símbolo de resistência e empoderamento negro, além de ser um espaço de valorização e preservação da

¹⁵ O Quilombo Urbano da Liberdade foi certificado recentemente, em dois mil e dezenove. O território é composto por cinco bairros que fazem fronteiras entre si, que são eles Liberdade, Camboa, Diamante, Fé em Deus, e Sítio do Meio. São esses que atualmente correspondem esse grande território certificado pela Fundação Cultural Palmares, dentro das prerrogativas do decreto Lei 4887 de 2008, certificado por meio da portaria 192, de 13 de novembro de 2019, publicado no Diário Oficial da União, de 01 de abril de 2019, na seção 02, no Livro de Cadastro Geral nº 020, sob o número 2.783, às fls.006.

cultura afro-brasileira. Sua certificação pela Fundação Cultural Palmares só reforça a importância desse lugar como um marco histórico e cultural.

Importante destacarmos o nome do professor Luiz Alves Ferreira, mais conhecido como Luizão, que foi docente do Departamento de Patologia da UFMA, que contribuiu significativamente para a luta contra o racismo e a desigualdade social no Maranhão e no Brasil. Além de sua atuação como médico patologista, dedicou-se arduamente à promoção da igualdade racial e à melhoria das condições de vida da população negra.

Sua trajetória na luta pelos direitos humanos e pela valorização da cultura africana e afro-brasileira foi marcada por diversas conquistas, como a fundação de instituições voltadas para a promoção da igualdade racial, a participação em movimentos sociais e a produção de estudos e pesquisas sobre saúde e racismo.

Luizão também foi um homem que lutou pela inclusão da temática racial nos currículos escolares, defendendo a importância de conhecer e valorizar a história e a cultura negra como parte integrante da identidade brasileira. Essa visão multicultural e igualitária foi fundamental para se pautar a diversidade étnica e cultural presente não só no Maranhão, mas no nosso país.

A nomeação de uma escola em homenagem a figura do professor Luizão, não apenas reconhece sua relevância como ativista e médico, mas também destaca sua contribuição significativa para a valorização da história e cultura negra. Esta escolha sublinha a importância das influências e das ações de pessoas negras na promoção de uma sociedade mais equitativa e justa, evidenciando o papel fundamental dessas contribuições na construção de um ambiente educacional e social mais inclusivo.

Assim, ao reafirmar o nome do professor Luiz Alves Ferreira, buscamos evidenciar a visibilidade e reconhecimento a sua trajetória e legado, além de inspirar e incentivar novas gerações a seguir o seu exemplo de luta, empenho e compromisso com a promoção da igualdade racial e social. A esse respeito Maria de Lourdes Siqueira aponta que,

O papel desempenhado no âmbito da universidade por descendentes de africanos é, sobretudo, no sentido de construir com a sociedade brasileira uma sociedade que assuma seu multiculturalismo histórico, sua diversidade étnica, que lute pela construção de um saber diversificado e plural, com contribuição de cada segmento étnico constituinte (Siqueira, 2006, p. 33).

Ao abordar questões como racismo, movimentos de resistência, cultura afro-brasileira e personalidades negras importantes, a escola permite que seus estudantes compreendam a história do Brasil sob uma perspectiva mais abrangente e crítica. Isso contribui para o desenvolvimento de um senso de justiça social e racial para a construção de uma sociedade inclusiva e igualitária.

Ademais, a presença de professores, funcionários e alunos negros na Escola Luizão cria um ambiente mais representativo e acolhedor, mostrando que a educação também é um espaço para o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial. A experiência de aprendizado nesse contexto estimula a construção de identidades positivas e fortalece a autoimagem das crianças e jovens negros.

Em resumo, ao escolher essas temáticas, a Escola Luizão demonstra seu compromisso em promover uma educação inclusiva, equitativa e antirracista. Tal escolha contribui para a valorização da identidade negra, o combate ao racismo estrutural e a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados socialmente.

Ao integrar os estudos africanos e afro-brasileiros no currículo, contribui-se significativamente para a valorização da diversidade e para o reconhecimento da herança cultural da população negra, além de fortalecer a luta pela afirmação de uma identidade positiva. Essa abordagem não apenas promove o resgate e a preservação de tradições e histórias historicamente marginalizadas, mas também atua como um catalisador para o reconhecimento das contribuições africanas à formação da sociedade. Ao fomentar esse diálogo no ambiente escolar, a instituição transforma-se em um espaço de intercâmbio e confronto de perspectivas, onde diferentes identidades culturais e sociais são reconhecidas e debatidas.

Esse processo de valorização e discussão crítica é fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla, gerando respeito mútuo e promovendo a inclusão. Assim, a escola se consolida como um local central na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática e através do ensino e da reflexão sobre a história da África e da diáspora africana no Brasil, os alunos podem se enxergar como protagonistas da história e compreender a importância da luta contra a marginalização e desvalorização dos negros na sociedade. Isso contribui para a construção de uma consciência histórica crítica e uma autoestima positiva.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma combinação de métodos qualitativos, incluindo entrevistas, observação em sala de aula e análise de documentos. O objetivo central foi investigar a abordagem da negritude no ambiente escolar e sua influência na construção e valorização da identidade dos adolescentes negros e negras por meio da disciplina de História. Adicionalmente, o estudo avaliou como os mecanismos institucionais de combate ao racismo presentes na comunidade escolar podem impactar o desenvolvimento e a formação dos estudantes.

A estrutura do trabalho será a seguinte. Na Introdução será apresentada uma visão geral da pesquisa e uma descrição dos capítulos subsequentes. No capítulo 1 exploraremos as experiências históricas formativas, com foco nos quilombos e seus processos de resistências.

Daremos destaque ao Quilombo da Liberdade para contextualizar a localização da escola em estudo. No capítulo 2 – História da Educação e Ensino de História/Identidade Negra –, abordaremos a história da educação e o ensino de história, discutiremos a importância de incluir a identidade negra nos currículos escolares; no capítulo 3 – Análise do currículo –, analisaremos o currículo adotado na Escola Luiz Alves Ferreira em relação ao currículo da disciplina de história. Traremos a abordagem metodológica utilizada durante a pesquisa.

O termo “pesquisa” é definido segundo Gil (2017, p. 8) como uma atividade voltada para a solução de problemas mediante a utilização de métodos científicos. A pesquisa científica pode ser classificada em exploratória, descritiva ou explicativa, dependendo do objetivo e abordagem adotados. Uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas na pesquisa científica é a entrevista.

Minayo (2014) define a entrevista como um diálogo estabelecido entre o pesquisador e o entrevistado, com a finalidade de obter informações relevantes para a investigação. A entrevista pode ser estruturada, semiestruturada ou não estruturada, dependendo do grau de flexibilidade nas perguntas feitas pelo pesquisador.

As entrevistas servem como ferramentas basilares para coleta de dados na perspectiva de um ponto de vista a partir do olhar dos próprios entrevistados que dão sua visão sobre o tema e nos ajudam na compreensão daquilo que buscamos no nosso objetivo, como corrobora Fontana,

A realização de entrevistas é importante para a angariação de dados e informações diretamente atreladas ao público investigado ou à população pesquisada. As entrevistas, em geral, podem ser divididas entre estruturadas, não estruturadas, painéis, semiestruturadas e histórias orais. A estruturada vincula-se à utilização, por parte do pesquisador, de um roteiro previamente estabelecido seguido por ele. (Fontana, 2018, p. 71).

No entanto, é importante ressaltar que a entrevista não é um método isento de críticas. Minayo (2014) afirma que a entrevista pode ser influenciada pela subjetividade, tanto do pesquisador quanto do entrevistado, o que pode comprometer a qualidade dos resultados obtidos. Por isso, é essencial que o pesquisador esteja atento a possíveis vieses e procure adotar estratégias para minimizar esses problemas.

Para garantir a validade das informações obtidas por meio da entrevista, é necessário que o processo de coleta de dados seja realizado de forma ética e responsável. Gil (2017) destaca a importância da confidencialidade das informações fornecidas pelos entrevistados, bem como do consentimento informado, ou seja, a autorização prévia para a participação na pesquisa.

Philippe Joutard (2000) aponta também a importância da História oral como contribuição para as pesquisas orais na educação, trazendo os diferentes sujeitos como protagonistas, o oral nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes” - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor das malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis. (Joutard, 2000, p. 33-34).

Em resumo, a metodologia científica é essencial para a condução de pesquisas de forma rigorosa e confiável. A entrevista, por sua vez, é uma das técnicas mais utilizadas na coleta de dados, permitindo ao pesquisador obter informações detalhadas e relevantes para a investigação. No entanto, é importante estar atento à subjetividade e aos possíveis vieses presentes nessa técnica, buscando sempre adotar medidas para minimizar esses problemas e garantir a qualidade dos resultados obtidos.

Associado a essas definições durante a pesquisa feita na Escola Luiz Alves Ferreira, adotei a observação participante e por vezes com intervenções pedagógicas. A observação participante é uma metodologia amplamente utilizada no processo de pesquisa, especialmente quando se trata de coletar dados através de entrevistas com questionários estruturados. Essas abordagens envolvem o pesquisador como observador participante, o que lhe permite estar imerso no ambiente de pesquisa e interagir diretamente com seus agentes pesquisados.

Verificaremos se são abordados temas relacionados à história da África e da diáspora africana, bem como a identidade negra. Finalmente no capítulo 4, nas considerações finais, teceremos nossas considerações sobre o trabalho realizado ao longo da pesquisa. Vamos refletir sobre a importância do ensino da história da África e da diáspora africana no Brasil para a construção de uma consciência histórica crítica e uma autoestima positiva nos alunos.

Ao compreender essa história, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica sobre as desigualdades existentes hoje, que são resultantes do racismo estrutural presente em nossa sociedade. Além disso, ao aprenderem sobre a força e a resiliência dos povos africanos, eles podem desenvolver uma autoestima positiva e se sentirem mais representados e valorizados em sala de aula.

Segundo Revel (2010), ao invés de estudar as culturas e sociedades de forma isolada, é fundamental reconhecer as redes de troca, migração, comércio e influência mútua que moldaram o desenvolvimento histórico global. Essa abordagem permite uma compreensão mais

complexa e nuançada dos processos históricos, revelando as múltiplas camadas de influência e os intercâmbios culturais que frequentemente são negligenciados em narrativas tradicionais.

Giovanni Levi (2018), por sua vez, concentra na análise detalhada de eventos, pessoas e comunidades específicas para revelar aspectos mais amplos da história social. Levi argumenta que a história pode iluminar as dinâmicas das relações étnico-raciais ao destacar as experiências cotidianas e as interações pessoais que compõem a teia social. Essa perspectiva permite identificar como as identidades étnicas e raciais são construídas e negociadas em contextos específicos, proporcionando *insights* valiosos sobre a resistência, a adaptação e a agência das minorias étnicas ao longo da história. A combinação dessas abordagens metodológicas oferece uma visão enriquecida e interconectada do passado, destacando a complexidade das relações étnico-raciais e a importância dos contatos interculturais na formação das sociedades.

Quanto aos procedimentos teóricos-metodológicos, as abordagens têm como premissa a interlocução entre a cultura (um sistema simbólico articulado) e os indivíduos (agentes) permeados por desejos e representações. Destacamos as práticas culturais como arranjos que atuam como horizontes simbólicos de confirmação, assim como as tensões e arranjos na construção de significados e identidades. A pesquisa, caracterizada como exploratória, conforme delineado por (Gil, 2017, p. 33), tem como objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou construir hipóteses.

O procedimento metodológico foi estruturado em três etapas distintas. Na primeira, dedicada à revisão bibliográfica, realizou-se o levantamento e análise das obras que compõem a base teórica do trabalho, contribuindo para as discussões em torno do problema central da pesquisa. A pesquisa bibliográfica, de acordo com (Gil, 2017, p. 44), tem como propósito familiarizar o pesquisador com a área de estudo e delimitar o escopo da pesquisa.

Inicialmente mantivemos contato com as obras de referência teórica sobre o contexto da história, ensino de história, identidades, identidades étnico-racial. A partir dos estudos De Certeau (2006), Dantas; Mattos; Abreu (2012), Garcia (2007), Hall (2002), Gomes (2002; 2005; 2007; 2017), Munanga (2006), Oliva (2003); Silva Júnior; Sousa (2017). “A pesquisa bibliográfica lida com o caminho teórico e documental já trilhado por outros pesquisadores e, portanto, trata-se de técnica definida com os propósitos da atividade de pesquisa, de modo geral” (Fontana, 2018, p. 67). Os documentos textuais abrangem os artigos científicos, os livros, as teses de doutorado, as dissertações de mestrado, diretrizes e legislações que norteiam o tema da pesquisa, bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A pesquisa bibliográfica está vinculada à leitura, análise e interpretação dos textos. “A pesquisa bibliográfica nada mais é do que o caminho teórico e documental já trilhado por outros

pesquisadores” (Fontana, 2018). Quanto à pesquisa de campo, segundo o mesmo autor “é o processo em que o pesquisador está intimamente ligado com seu espaço (fonte) na qual decorrem suas informações” (Fontana, 2018, p. 65). As entrevistas servem como ferramentas basilares para coleta de dados na perspectiva de um ponto de vista a partir do olhar dos próprios entrevistados que dão sua visão sobre o tema e nos ajudam na compreensão daquilo que buscamos no nosso objetivo. Mas Stéphane Beaud; Florence Weber apontam as possíveis “armadilhas” que o campo pode nos apresentar, portanto devemos nos manter atentos e nos distanciarmos,

A relevância da pesquisa bibliográfica se reflete na compreensão aprofundada do contexto relacionado ao ensino de História e ao campo das identidades. É importante salientar que o processo de construção do quadro teórico é contínuo e dinâmico, jamais considerado completo. O quadro teórico apresentado neste trabalho resulta de um diálogo constante com diversos autores, realizado ao longo da pesquisa e é influenciado pelo acúmulo de conhecimento ao longo da trajetória acadêmica do pesquisador.

Optamos pela utilização das entrevistas como método de coleta de dados, considerando sua relevância para obter informações diretamente associadas ao público-alvo ou à população investigada. As entrevistas seguiram um formato baseado em questionários estruturados, garantindo um procedimento sistemático na obtenção das respostas. Esse modelo se vincula à adoção, pelo pesquisador, de um roteiro previamente estabelecido, que orienta a condução das entrevistas, conforme destacado por Fontana (2018, p. 71). Essa estrutura proporciona uniformidade na coleta de dados, assegurando que as informações sejam coletadas de maneira consistente e comparável.

Foram elaboradas algumas questões que nortearam as entrevistas com os professores, os alunos, os gestores e a supervisão pedagógica, tendo em vista o objeto pesquisado, que era a construção e a valorização da identidade negra, a partir de ensino de História, destacamos elas a seguir:

A Escola Luiz Alves tem buscado trabalhar o currículo de História com o tema que versa acerca da identidade dos seus alunos?;

Como essa contribuição tem sido reverberada dentro do contexto da escola?;

As metodologias utilizadas pelos professores da disciplina de História tratam da temática étnico-racial e conseqüentemente, da identidade negra?;

É relevante trabalhar com o ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana no seu cotidiano da sala de aula? A partir desses questionamentos estruturamos as nossas entrevistas e questionários.

Foram realizadas entrevistas e aplicados questionários com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A escolha dessa etapa de ensino se deve ao nível de maturidade dos estudantes, que, após maior tempo inseridos no contexto escolar, apresentam uma compreensão mais aprofundada do processo educacional. Além dos alunos, participaram membros da equipe de supervisão pedagógica, escolhidos por sua função essencial no acompanhamento e suporte ao processo de ensino. Também foram incluídos professores de História, por serem diretamente responsáveis pela aplicação do conteúdo, e gestores, que contribuem para o direcionamento das práticas pedagógicas. O objetivo dessa investigação foi analisar as práticas implementadas no ensino de História na Escola CE Luiz Alves Ferreira, buscando compreender de forma integrada as diferentes perspectivas que influenciam o processo educativo.

A metodologia adotada envolveu o uso da História Oral, sendo este um enfoque que, conforme destacado por Portelli (2016, p. 9), é considerado uma ferramenta adicional na variedade de fontes disponíveis ao historiador. Nesse sentido, a História Oral está sujeita ao mesmo escrutínio crítico aplicado a todas as outras fontes, visando avaliar sua confiabilidade e utilidade.

Além das entrevistas, foram realizadas algumas atividades durante a pesquisa de campo, como palestras, eventos relacionados à Semana da Consciência Negra, o projeto Minas Negras, o projeto Afrocientista, entre outras iniciativas. Essas atividades proporcionaram uma compreensão mais abrangente das práticas educacionais e culturais desenvolvidas na escola, enriquecendo a análise das dinâmicas presentes no contexto escolar como bem pontua Portelli (2016), trazendo as perspectivas da pesquisa de campo.

Durante a pesquisa, foram coletadas informações relevantes sobre o projeto político-pedagógico da escola no período de 2018 a 2021, o horário de funcionamento, o público atendido, além de dados sobre os professores e demais profissionais integrantes da equipe escolar. A análise abrangeu também a infraestrutura da escola, incluindo bibliotecas, salas de aula, sala dos professores, banheiros, quadra, refeitório e sala da gestão, entre outros aspectos.

Barros (2010) tem sido fundamental para a nossa compreensão do papel desempenhado pela utilização de diversas fontes. Ele destaca que as fontes são instrumentos pelos quais o sujeito constrói conhecimento, e os meios que ele escolhe para essa construção interagem reciprocamente. Dessa forma, conforme ressaltado por Barros (2010, p. 73), "se o historiador sempre escreve seu texto de um lugar no mundo social e no tempo, ao mesmo tempo ele mesmo pode se transformar a partir de suas próprias experiências com as fontes". Essa perspectiva ressalta a influência mútua entre o pesquisador, suas fontes e o contexto, evidenciando que o

ato de historiar não é apenas um processo de observação, mas também uma experiência que pode impactar e transformar o historiador.

[...] fazer a pesquisa de campo parece mais fácil dado o fato da ausência de barreira linguística, de menores limitações materiais (transporte, estada no local) e da existência de farta documentação disponível. Surgem, no entanto, outras dificuldades, pois a proximidade social e cultural (mormente o fato de falar a mesma língua) produz uma forma de "evidência" do campo que adormece a curiosidade e engana o olhar por demais habituado ao mundo que o cerca [...] (Beaud; Forense, 2007, p. 10).

A metodologia de observação participante ativa é integrada ao caminho da pesquisa, concentrando-se na escola e nas experiências em sala de aula. Utilizando o diário de campo como principal instrumento de registro, o pesquisador realiza leituras cuidadosas após cada dia de observação. Essa análise minuciosa tem como objetivo fazer escolhas estratégicas e orientar o direcionamento das narrativas, além de selecionar outros dados pertinentes, alinhando-se de forma precisa com as questões e objetivos específicos da pesquisa. Foote Whyte (2005) afirma ainda que,

Nesse sentido, viver e conviver com os universos pesquisados, participando de suas dificuldades e dramas, por períodos de tempo mais extensos, representava, de saída, um esforço para não ficar preso ao senso comum, estereótipos e preconceitos, estudando situações em que matizes, ambiguidades contradições são características inescapáveis (Whyte, 2005, p. 13).

Analizamos os dados coletados como parte integrante da elaboração da dissertação. A metodologia adotada, conforme destacado por Rüsen (2010, p.105), caracteriza a pesquisa como um passo metodologicamente ajustado e intersubjetivamente controlável, voltado para a identificação de respostas possíveis e reais. Essa abordagem envolve a análise crítica das informações provenientes das fontes, à luz de perspectivas teóricas previamente delineadas.

Conforme salientado pelo autor, a escolha das fontes desempenha um papel crucial no desenvolvimento e conclusão de uma pesquisa de qualidade. A relação intrínseca entre a fonte e o objeto de pesquisa estabelece os fundamentos essenciais para a condução de uma investigação significativa. Assim, a pesquisa, devidamente delineada e orientada pelas fontes relevantes, torna-se um percurso significativo e bem fundamentado, contribuindo para a obtenção de conclusões robustas e relevantes.

O próximo tópico explorará os conceitos fundamentais da pesquisa, que são essenciais para compreendermos melhor os temas relacionados à Raça e Racismo, Cultura, Identidade Negra e, em particular, os Quilombos, focando principalmente no Quilombo Liberdade. Ao

investigar esses tópicos, examinaremos as experiências de formação que ocorreram nesses contextos distintos.

1. QUILOMBOS BRASILEIROS E O QUILOMBO LIBERDADE: ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA

Ao abordar os quilombos no Brasil, faz-se referência a espaços de resistência, construídos historicamente por negros e negras, especialmente durante o período de escravidão. Inicialmente, os quilombos surgiram como locais de refúgio e luta contra a opressão escravista, e, ao longo do tempo, adaptaram-se às transformações sociais, consolidando-se como espaços de convivência comunitária, solidariedade e preservação de saberes e práticas culturais herdadas dos ancestrais de ascendência africana e afro-brasileira. Atualmente, os quilombos desempenham um papel fundamental na manutenção e transmissão dessas tradições, reafirmando suas identidades e valores em uma contínua luta por direitos e reconhecimento.

Ao discutir os quilombos, é imprescindível abordar a formação do mundo atlântico, que não se limita a uma mera corporação mercantil. Esse processo envolve uma complexa teia de agentes, culturas, conflitos, expectativas e angústias, bem como a criação de novas formas de sociabilidade. A história dos quilombos deve ser compreendida à luz dessas dinâmicas, que transcendem a dimensão econômica, revelando a diversidade de experiências e interações culturais que moldaram tanto os espaços de resistência quanto as identidades afrodescendentes no contexto atlântico.

A presença dos povos de origem africana, que foram submetidos à diáspora e à escravidão, é fundamental para entender a formação histórica do Novo Mundo¹⁶. Esses povos escravizados conseguiram rearticular suas culturas, apesar de estarem (des)territorializados tanto social quanto culturalmente.

No entanto, ao longo dos anos, a resistência e a luta por igualdade racial promoveram a valorização e celebração da identidade negra. Movimentos sociais, como o Movimento Negro e as lutas antirracistas, foram fundamentais para a conscientização e mobilização da população

¹⁶ Foi construído simultaneamente como a peça que faltava no mapa, o encaixe perfeito que conferiu à Europa seu sentido de plenitude e que lhe abasteceu materialmente, mas também como um desencaixe, como povos e espaços desencaixados da história e da humanidade (Fernandes, 2023, p. 33). [...] O “novo” mundo acionou a imaginação europeia em múltiplos sentidos. A polissemia do termo “novo” passou a evocar inúmeras ideias: uma terra de promessas, um enigma uma tábula rasa onde os desejos, frustrações e experimentos europeus poderiam ser projetados, terreno do primitivo, da falta de sofisticação, e complexidade, terras virgens e inexploradas, povos infantis que embora estivessem vivendo no mesmo tempo cronológico dos europeus, *ainda* estariam fora da história (Idem, 2023, p. 33).

negra, bem como para a promoção de políticas afirmativas e de reconhecimento da herança afro-brasileira.

É crucial reconhecer a importância e trazer à tona os temas relacionados à população negra, pois isso envolve compreender a necessidade de reconstruir a história e expor as feridas que ainda persistem. Ao abordar conceitos como raça e racismo, estamos trazendo à luz essas feridas que continuam a se manifestar. A construção dessa memória por meio desses conceitos é fundamental para o debate sobre a historiografia negra no Brasil.

É essencial reconhecer o racismo estrutural que permeia todas as esferas da sociedade brasileira, desde as instituições públicas até o âmbito privado. O combate ao racismo requer uma mudança de postura e mentalidade por parte de toda a sociedade, e não apenas medidas paliativas. Ações afirmativas, como a Lei nº 12. 711, de 2011¹⁷, a lei de cotas raciais no âmbito da educação, e a Lei nº 12.990, de 2014¹⁸, que reserva vagas em concursos públicos para negros e negras.

Além disso, é fundamental resgatar e valorizar a cultura afro-brasileira, reconhecendo sua significativa contribuição para a formação da identidade nacional. Esse reconhecimento demanda o enfrentamento de estereótipos negativos e preconceituosos direcionados à população negra e às religiões de matriz africana, bem como a promoção de uma educação antirracista que ensine a história e a cultura afro-brasileira de maneira inclusiva e não estereotipada.

Dessa forma, a luta contra o racismo no Brasil configura-se como um desafio complexo e contínuo, que requer o comprometimento e o engajamento de todos os setores da sociedade. É imperativo desconstruir as estruturas racistas que perpetuam a desigualdade e a exclusão social, visando à construção de um país mais justo e equitativo para todos. Essa transformação somente será possível por meio da conscientização coletiva sobre o racismo estrutural presente em nossa sociedade e do esforço ativo para seu enfrentamento e superação.

Assim, a construção da identidade negra no Brasil se constitui como um processo em constante transformação, marcado por avanços e desafios, que demanda o reconhecimento e a

¹⁷ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [Lei de Cotas — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/leis/12711). Acesso em: 15 jun. 2024.

¹⁸ Cotas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: [L12990 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/leis/12990). Acesso em: 15 jun. 2024.

valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Kabengele (2020, p.11) afirma que, “a construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós e os “outros”, e acredita que a compreensão seja diferente para o grupos de negros, tendo em vista os diferentes contextos socioculturais”. O estudo dessa temática contribui para o entendimento das desigualdades sociais e para a promoção de uma equânime.

Através dos quilombos, as tradições culturais dos negros se mantiveram acesas. Autores como Moura (1988) ressaltaram o processo de resistência negra vivenciado em muitos deles, que foram caracterizados como forma de insurgência contra a opressão e reafirmação de identidade, na qual muitos negros e negras reconstituíram seus laços culturais. Beatriz Nascimento (2018) apresenta o quilombo como uma organização de origem africana.

Atualmente, esses quilombos são reconhecidos como comunidades tradicionais e têm direitos garantidos por lei. A Constituição Federal de 1988 reconhece a importância dos territórios quilombolas e determina que eles devem ser demarcados e titulados, garantindo a posse da terra aos quilombolas.

No entanto, apesar do arcabouço legal, as comunidades quilombolas ainda enfrentam diversos desafios. A falta de titularização das terras que ocupam, o acesso aos serviços básicos, como saúde e educação de qualidade, a discriminação racial e a pressão por parte de empresas e do agronegócio são alguns dos problemas enfrentados pelas comunidades negras em territórios quilombolas.

Dito isso, apresentamos o Quilombo Liberdade, que é formado por cinco bairros que se conectam entre si e formam outros tantos logradouros que se confundem como se fossem outros bairros. São respectivamente os bairros da Camboa, Diamante, Fé em Deus, Sítio do Meio e Liberdade. Neste último é onde está localizada a escola pesquisada.

O processo de construção desse território se deu a partir das áreas dos manguezais e às margens do rio Anil, onde foram construídas “palafitas”, que foram sendo criadas num desordenamento devido às condições econômicas de seus habitantes. E os fatores que implicam as desigualdades sociais foram preponderantes nesse processo, tendo em vista que esses ocupantes eram um contingente significativo de pessoas negras oriundas de quilombos rurais e /ou territórios considerados negros.

É importante pontuar que o território é dotado de signos e significados e é fruto da intervenção e do trabalho humano, não estando reduzido a sua condição material ou concreta. Albagli (2004, p. 26) afirma que o território é “um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que se projetam no espaço. É construído historicamente, remetendo a diferentes contextos e escalas”.

Oliveira (2021, p. 511) pontua que, “São Luís também se configura como local de resistência e reprodução de modos de vida de muitas famílias migrantes advindas dos territórios de Alcântara, em especial, nos bairros que se encontram na parte central da capital”. Bairros como os que formam o território do Quilombo Liberdade, sobretudo os bairros Camboa e Liberdade, que abrigam uma parcela significativa dessa população advinda de Alcântara.

Portanto, territorialidade e identidade racial e cultural são elementos essenciais para a compreensão das sociedades de origem quilombola. O ato de quilombar-se, ou seja, de organizar-se contra qualquer atitude ou sistema opressivo passa a ser, portanto, atualmente, a chama reacesa para, na condição contemporânea, dar sentido, estimular, fortalecer a luta contra a discriminação e seus efeitos. De acordo com Daisy Macedo,

Essas localidades constituem instâncias de identificação no âmbito das relações mais amplas da comunidade. Elas são comunidades parciais que se articulam por parentesco, sociabilidade e religiosidade sem deixarem de ter seu passado originário vinculado a matrizes familiares, pertença e senhores distintos (Barcellos, 2004, p. 23).

A análise histórica revela um passado marcado por desigualdades, evidenciado pelas estatísticas que mostram os negros como a maioria dos socialmente excluídos. Nesse contexto, os quilombos emergem como um tema central para discutir a cidadania negada a essa população, especialmente em relação ao território mencionado anteriormente.

Durante muito tempo as palafitas eram as únicas formas de habitação, território, que aos poucos foram se transformando em favelas¹⁹, seguindo a mesma lógica dos grandes centros urbanos do Brasil, a citar,

O contexto é a transição do século XIX para o XX, quando a instalação da indústria têxtil coloca a cidade – e não mais a lavoura rural – no centro das atenções, sob o discurso da civilização e do progresso. Entre 1890 e 1895, nesta cidade de vinte mil habitantes, inauguram-se nada menos que oito fábricas de fiação e tecelagem. Seus operários sinalizam a constituição de um novo grupo social, cuja habitação será, nos discursos, símbolo da insalubridade e da ilegalidade, ou seja, o negativo do que o urbano se propunha ser. Tal reconstrução serve para mostrar que a favela (palavra que ainda nem existia, mas estava prevista nas palhoças e nos cortiços) não foi uma oposição nem um desvio; foi um fenômeno intrínseco e organicamente interligado à totalidade urbana, talvez o fruto mais evidente dessa nova ordem (Silva, 2016, p. 17).

Mas é importante salientar que antes do nascedouro da favela, o território era celeiro de fábricas, portos, matadouros etc. A história desse território durante muito tempo foi retratada

¹⁹ “Aglomerado Subnormal é uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas com restrição à ocupação”. Disponível em: [O Censo 2022 e as favelas do Brasil - Outras Palavras](#). Acesso em: 15 jun. 2024.

nos jornais da época, como é o caso do Pacotilha²⁰, que contava as peripécias dos bairros de São Luís durante o século XIX, ao mesmo tempo em que narra as histórias desses lugares. Um dos bairros desse quilombo urbano,

[...] a Camboa, ainda despontando enquanto lugar, era essa área graciosa na fronteira da cidade, considerada como o contraponto do ambiente malcheiroso de uma fábrica de curtumes. Em breve, o lugar bucólico se transformaria em arrabalde industrial e os ares magníficos seriam ensombrados pelo fumo da chaminé de uma grande fábrica de fiação e tecelagem. Mesmo sendo vizinha ao centro, o seu destino iria ficar marcado pela condição de periferia (Silva, 2016, p. 26).

Outro bairro que podemos destacar dentro da sua historicidade é o bairro da Liberdade, cuja história e trajetória acabam por se fundir com o próprio processo de certificação. Sua riqueza cultural, fruto dessa ancestralidade presente em suas raízes, está demarcada nas diversas manifestações culturais,

A Liberdade caracteriza-se pela concentração de uma população remanescente de quilombo. Apresenta-se como um bairro negro, o que coexiste com a percepção de que se trata de uma comunidade quilombola ou um quilombo urbano, tendo muitos oriundos principalmente do município de Alcântara/MA e de outras regiões da baixada ocidental maranhense (Pinheiro, 2013, p. 53).

A Liberdade, dentre os bairros que compõem o Quilombo da Liberdade. E durante muito tempo foi estigmatizado pelo seu contingente populacional de negros e negras. No entanto, não só o referido bairro, mas o território como um todo, reivindica para si seus direitos territoriais nas matrizes quilombola e negras que estão arraigadas nas heranças africanas. Mariana Queen Silva (2023, p.46), afirma que, “, o conceito de quilombo urbano, deve ser pensado no campo da identidade cultural, do território e da permanência histórica. Pensar a categoria de quilombo urbano como território detentor de um patrimônio histórico.

O Quilombo Liberdade representa uma significativa expressão cultural que, ao se unir a outros bairros, como o bairro da Fé em Deus, integra uma composição que reverbera a pertença africana e afro-brasileira, moldada a partir da diáspora. Localizado próximo ao bairro Liberdade e fazendo fronteira com o bairro Monte Castelo, o Quilombo Liberdade reflete essa herança cultural e histórica. Muitos dos seus moradores se identificam como parte de um território fronteiro, reforçando a interconexão entre esses espaços urbanos que compartilham tradições e identidades afro.

Outro bairro que compõe esse vasto território do Quilombo Liberdade é o bairro do Sítio do Meio, que por ora se confunde com o bairro Diamante, que também faz parte da composição

²⁰ O jornal Pacotilha é um dos mais longevos exemplos de jornais maranhenses. Sua publicação tem início em 1880, com formato de quatro páginas, segundo afirma (Matos, 2021, p. 398)

desse território, mas que está localizado na área mais central de São Luís e fica situado ao lado esquerdo do Sítio do Meio.

Os bairros em questão exemplificam de maneira clara as pluralidades e especificidades que compõem o espaço urbano da capital ludovicense. Este cenário urbano é uma confluência de diversas realidades, refletindo simultaneamente os desafios característicos das grandes cidades e a serenidade proporcionada pela presença do rio e do mar em sua paisagem natural.

Esses locais possuem uma significativa importância para a cultura do estado, abrigando grupos como os de bumba-meu-boi, os blocos tradicionais com forte influência da religiosidade, demarcada por meio dos seus terreiros de matrizes africanas e igrejas. Ecoam nos cantos desses bairros os sotaques característicos da cultura da Baixada Maranhense. Essa diversidade é resultado da herança de culturas migrantes que, ao longo do tempo, moldaram a identidade cultural da região.

A seguir trazemos o mapa do Quilombo Liberdade com a sinalização da localização de quatro dos cinco bairros que compõem o território quilombola. Devido à proximidade dos bairros, o bairro Sítio do Meio não está sinalizado no mapa abaixo. Mas está localizado próximo ao bairro Diamante, sendo separado somente por uma avenida, sendo esta a Avenida Venceslau Brás.

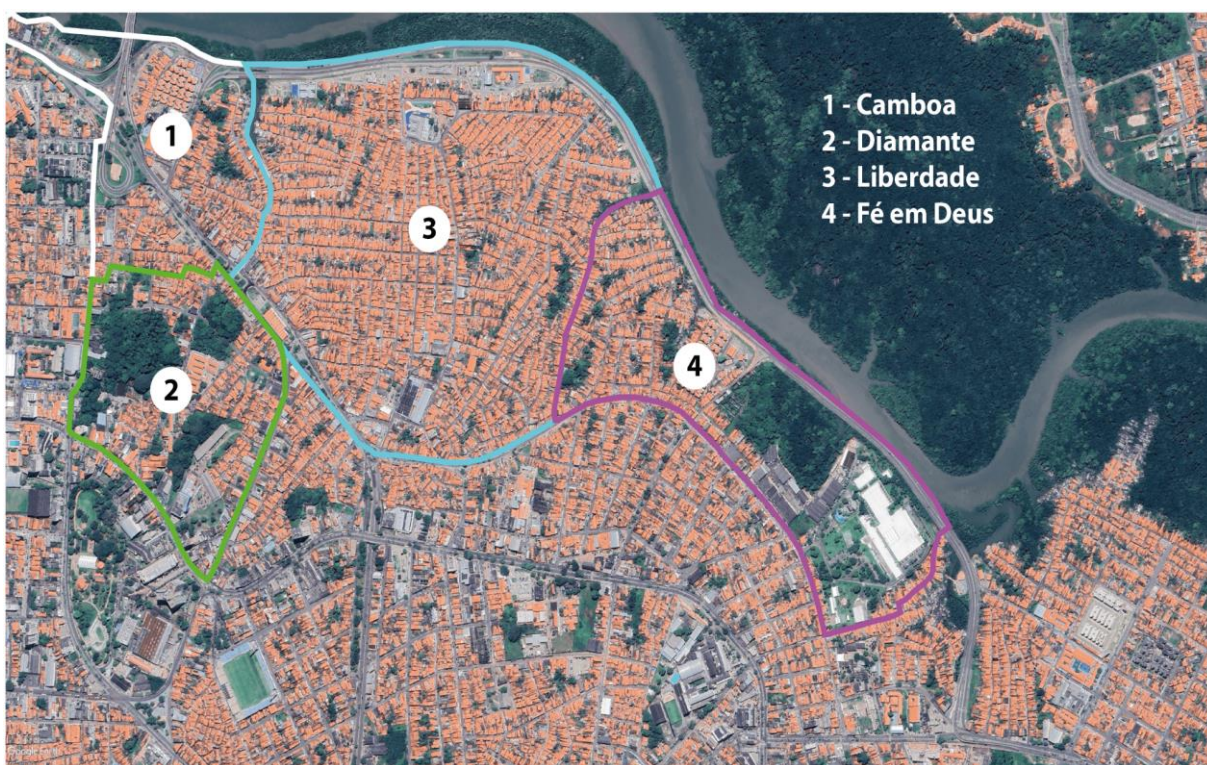


Figura 2: Mapa do Quilombo Liberdade. Fonte: Inventário Nacional de Referências Culturais Quilombo Liberdade (2024)

Entendemos o Quilombo Liberdade partindo da perspectiva de Armitage (2014, p. 212) e sua História “Cis-atlântica” que estuda lugares particulares dentro de um mundo atlântico, e busca definir suas singularidades como resultado das interações entre particulares locais. O Quilombo da Liberdade tem relações para além dos estados brasileiros e suas conexões se entrelaçam com o continente africano através dessa herança diaspórica cultural.

E como isso ocorre? Trata-se, reduzindo metodologicamente a escala de observação, da busca de uma resposta local a uma questão que é também global. Neste território urbano, observamos como espaço de resistência, notamos não apenas as relações étnico-raciais, que se desenvolveram ao longo do tempo, e se fortaleceram na luta contra a realidade excludente, mas uma ampla diversidade cultural, que promove a identidade negra dentro do território.

Para compreender como as relações sociais são construídas dentro deste quilombo, é essencial considerar as realidades sócio-históricas que moldaram a trajetória de seus habitantes. A formação de laços de solidariedade e cooperação é um aspecto central na vida comunitária do Quilombo Liberdade, resultante de uma história marcada pela luta contra a opressão e a marginalização. Diante disso é essencial dialogar sobre os conceitos de raça e racismo existentes na sociedade brasileira, conceitos esses que serão abordados no próximo tópico.

1.1 Raça, Cultura e a Identidade Negra: a formação social do Brasil e o racismo

Abordar temas como raça, cultura e identidade negra no Brasil é uma tarefa complexa, dado o caráter singular dessas questões no contexto brasileiro. Diferentemente de outros países, como os Estados Unidos, a cultura afro-brasileira apresenta particularidades que moldam as discussões sobre "raça" e "racismo" de maneira distinta. A cultura afro-brasileira, com suas raízes históricas e tradições ricas, desempenha um papel fundamental na maneira como essas questões são vivenciadas e discutidas no Brasil, influenciando tanto a percepção social quanto a resistência das populações negras.

Apesar de uma longa trajetória de luta para trazer esses temas ao centro do debate público, as questões de raça e racismo continuam a persistir, revelando especificidades nas formas de enfrentamento e diálogo dentro da sociedade. A cultura afro-brasileira não apenas enriquece essa discussão, mas também oferece caminhos únicos de resistência e afirmação identitária, evidenciando que a análise dessas problemáticas no Brasil demanda uma compreensão profunda de sua dimensão cultural e histórica.

O conceito de raça é amplamente reconhecido como uma construção social e histórica, surgida a partir da expansão europeia e dos contatos com diferentes povos nos séculos XV e XVI. Segundo Guimarães (2008, p. 65), "as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais". Essa visão é corroborada por Almeida (2019, p. 24), que aponta que "a noção de raça como referência é um fenômeno da modernidade, oriundo de meados do século XVI, sendo um termo fixo e estático, atrelado às circunstâncias históricas". No contexto colonial, as elites europeias instrumentalizaram a ideia de raça para consolidar hierarquias sociais e legitimar a dominação sobre os povos colonizados.

Guimarães (2008), aponta ainda o conceito de raça como conceito analítico que possui uma categoria que define enquanto “mundo real” que são conceitos amplamente difundidos tanto pela biologia, quanto pela sociologia.

A discriminação racial tem profundas raízes cultivadas no colonialismo e na escravidão, e se nutre diariamente com o racismo estrutural. São raízes que se infiltram de forma agressiva em cada aspecto da vida – desde o acesso à educação e alimentos até a integridade física e a participação nas decisões que afetam fundamentalmente a vida de cada pessoa. Alex Ratts afirma que,

De início, o que ela denomina de “um emaranhado de sutilezas” pode ser uma trama de fios finos e complexos, mas astuciosos. Quer dizer, tratado como velado ou mesmo inexistente, O racismo no Brasil se mostra como uma sofisticada rede de pensamentos e ações, que varia para determinados contextos. Multifacetado em sua existência é um fenômeno que merece análises e possibilidades de reação multidimensionais (Ratts, 2006, p. 47).

A “inferioridade” racial que lhes foi imposta e o processo de subalternização na qual as (os) negras (os) foram submetidos, foi um processo histórico e condicionante para que as populações negras internalizassem uma imagem desfavorável acerca de si próprio. É importante ressaltar que não foram todos os negros que absorveram isso, alguns criaram estratégias de resistências e sobrevivências, sejam elas individuais ou coletivas para formarem uma nova identidade a partir desse novo processo de (re)existência.

Ratts (2006, p. 30), parafraseando Beatriz Nascimento, aponta o preconceito quanto ao estudo das ideologias provoca uma série de mal-entendidos, no pensamento das camadas instruídas do país que com a aparência de “aceitar” a “contribuição cultural” do negro perpetuam o racismo, pois fundamentalmente desconhecem quem são os “contribuintes “e, o que é pior, não querem conhecer. Preferem muitos “teóricos” repetir obviamente que a origem da discriminação está no aspecto socioeconômico que caracteriza a sociedade brasileira.

Lilia Schwarcz argumenta que as demandas relacionadas à disseminação do racismo no Brasil são amplamente exploradas, destacando como as construções raciais evidenciam as profundas desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais presentes no país. Essas desigualdades, segundo a autora, são perpetuadas pelas elites brasileiras, que se beneficiam da manutenção desse sistema de exclusão.

“darwinistas raciais” passaram a qualificar a diferença e a transformá-la em objeto de estudo. [...] Raça transforma -se, então, em conceito essencial e respaldado para a biologia [...], “deterministas sociais”, em função do caráter premonitório de seu conhecimento, os grupos vinculados a esses modelos poderiam ser divididos em dois: deterministas geógrafos e deterministas raciais. O primeiro pautava suas análises por fatores de ordem geográficas – como o solo, a vegetação e o vento. O segundo grupo ficou conhecido a partir de suas conclusões deterministas raciais. Abandonaram-se as análises centradas no indivíduo para insistir na proeminência do grupo. O sujeito era entendido, portanto, apenas como somatória dos elementos físicos e morais da raça que pertencia (Schwarcz, 2018, p. 409).

Essa concepção de raça, baseada em uma visão eurocêntrica, considerava os povos colonizados como menos desenvolvidos e inferiores em relação aos europeus. Essa visão foi fortalecida por teorias científicas positivistas, que buscavam legitimar o racismo através de supostas "provas" de diferenças biológicas e intelectuais entre os grupos humanos.

Durante o período colonial e pós-colonial, surgiram várias teorias que buscavam justificar a hierarquia racial e as práticas discriminatórias. O racismo científico, por exemplo, defendia a existência de diferentes raças humanas, hierarquizadas de acordo com características físicas e intelectuais. Essa teoria, fundamentada em argumentos pseudocientíficos, sustentava a superioridade da raça branca e categorizava os povos não-brancos como inferiores.

O eurocentrismo posicionava a Europa como o centro do mundo, considerando suas culturas e instituições como superiores em relação às demais. Essa perspectiva legitimava a exploração e o domínio das colônias, uma vez que os povos colonizados eram retratados como incapazes de autogovernar-se e, portanto, necessitavam da intervenção e controle europeus.

Essas ideias foram amplamente divulgadas e aceitas pela sociedade da época, influenciando as políticas coloniais e as práticas de discriminação. O colonialismo e a escravidão foram justificados com base nesses conceitos, e os povos colonizados sofreram com a supressão de seus direitos e culturas.

No entanto, ao longo do tempo, essas ideias foram questionadas e combatidas, principalmente a partir dos movimentos anticoloniais e antirracistas. A luta pela igualdade de direitos e pelo fim do colonialismo e do racismo foi e continua sendo uma importante bandeira de diversas lutas dos movimentos sociais e movimentos políticos, sobretudo dos movimentos negros.

E o diálogo que tem sido travado acerca da raça no Brasil não pode ser apartado do termo racismo, pois a ideia de que existem várias raças, ainda está arraigada na população, e, entretanto, o que temos visto, é que a raça possui diversos significados e diversas interpretações que ao longo de décadas vários estudiosos vêm tentando defini-los. Aníbal Quijano, afirma que,

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

No Brasil, a ideia de raça superior foi disseminada por intelectuais. Vainfas (1999, p. 3-12) analisou o que chamou de “racistas de ofício” para tratar dessa primeira geração de intelectuais da historiografia brasileira, sobretudo Raimundo Nina Rodrigues²¹, por exemplo, foi um indivíduo influenciado pelo darwinismo social, surgido no Reino Unido, América do Norte e Europa Ocidental, na década de 1870. Ele foi um dos introdutores da antropologia criminal e da Frenologia²² no Brasil. Carlos Moore aponta,

A noção de que os povos da raça negra desempenharam um papel irrisório na longa e complexa trama da humanidade foi forjada durante o recente período sombrio da História humana, constituída pela conquista das Américas e a escravidão dos africanos nestas terras. Nesse sentido, os negros teriam sido, no máximo, meros coadjuvantes na História, até mesmo no seu próprio continente de origem. Vista sob uma perspectiva tautológica, a questão aparece comprometida desde o início (Moore, 2007, p. 38).

Tal pseudociência foi desenvolvida pelo médico alemão Franz Joseph Gall, nos meados de 1800, tornando-se popular no século XIX. Esses estudos eram, no entanto, controversos na antropologia/etnologia, porque, muitas vezes, foram utilizados para justificar o racismo, de forma científica. De fato, a Frenologia serviu de base para a Eugenia²³- “purificação da raça”.

²¹ Raimundo Nina Rodrigues (nasceu em Vargem Grande, Maranhão, em 4 de dezembro de 1862 — morreu em Paris, em 17 de julho de 1906) foi um médico legista, psiquiatra, professor e antropólogo brasileiro.

²² Frenologia foi uma teoria que reivindicava a capacidade da ciência em determinar o caráter, as características da personalidade, bem como o grau de criminalidade de um indivíduo, a partir da forma da cabeça deste (“protuberâncias”).

²³ Com o propósito de aplicar os pressupostos da teoria da seleção natural ao ser humano, Francis Galton (1822-1911), primo de Darwin, em 1883, reunindo duas expressões gregas, cunhou o termo “eugenia” ou “bem-nascido”. A partir desse momento, eugenia passou a indicar as pretensões galtonianas de desenvolver uma ciência genuína sobre a hereditariedade humana que pudesse, através de instrumentação matemática e biológica, identificar os

A Reverberação dos discursos de Nina Rodrigues se faz presente até os dias atuais em vários setores de nossa sociedade que trata com um certo desdém os adeptos das religiões de matrizes africanas. Seja através do silenciamento sobre o significado do seu conteúdo ou também por meio de discursos que classificam como “feitiçaria”, “macumbaria” e “coisa do mal”, as práticas do candomblé, umbanda e outras denominações vinculadas a outras heranças da religião africana no Brasil ainda são estigmatizadas. O desconhecimento e a demonização das práticas religiosas de matrizes africanas incitam o ódio contra a religião e seus praticantes.

Mas é sabido que raça não existe do ponto de vista biológico. Biologicamente não se pode classificar os grupos humanos a partir de seu fenótipo. É verídico que as diferenças existem, mas também que elas não se dão através da inferioridade evolutiva. Como bem aponta Hall (2013, p. 383), “No momento em que se arranca o “negro” do seu encaixe histórico, cultural e político, e aloja em uma categoria racial biológica, aquilatamos pela própria base o racismo que queremos desconstruir”.

O autor Ralf Linton afirma que só se pode resolver as questões raciais a partir da mudança de postura do branco em relação ao negro, pois essas relações raciais, perpassadas a partir da cor e a suposta superioridade branca são entraves que precisam ser alterados,

A única solução real daquilo que chamamos ‘problemas raciais’ está na modificação da atitude do branco em relação aos outros grupos. Para as raças não brancas, é muito mais penoso o desprezo dos brancos que sua exploração econômica, a qual só pode ser transitória. A difusão da civilização, agora em progresso, removerá finalmente a exploração econômica, mas para remover o desprezo é preciso algum esforço consciente por parte do branco (Linton, 1976, p. 75).

A partir desse debate de ‘problemas raciais’, a sociedade brasileira se viu obrigada a discutir essas questões dentro dos principais setores de âmbito governamental e a assumir que de fato existe o problema e que precisam ser pensadas soluções para contendas que precisam ser superadas. Já houve alguns avanços por meio de políticas de ação afirmativas, que proporcionaram a inserção de grupos, que durante muito tempo foram impedidos de acessarem direitos fundamentais, como é o caso da população afro-brasileira.

E isso fez com que houvesse um “apagão” de alguns fatos históricos da memória do povo brasileiro, os negros foram inseridos na sociedade sem o mínimo de estrutura no período do pós-abolição. Realidade refletida nos dados do Informativo IBGE, e que corroboram e ratificam o racismo, o preconceito arraigado sofrido pelos negros em seu cotidiano, que foram

melhores membros – como se fazia com cavalos, porcos, cães ou qualquer animal –, portadores das melhores características, e estimular a sua reprodução, bem como encontrar os que representavam características degenerativas e, da mesma forma, evitar que se reproduzissem.

resquícios do processo escravista e que se perpetuam com a brutalidade do capitalismo e a concentração de renda.

Os brancos assumem 69% dos cargos de gerência, enquanto 29,5% dos pretos e pardos têm acesso a esses espaços, já na questão de violência, em 2020, houve 49,9 mil homicídios no país, ou 23,6 mortes por 100 mil habitantes. Entre as pessoas brancas, a taxa foi de 11,5 mortes por 100 mil habitantes. Entre as pessoas pardas, a taxa foi de 34,1 mortes por 100 mil habitantes e, entre as pessoas pretas, foi de 21,9 mortes por 100 mil habitantes (IBGE, 2022, p. 1).

O preconceito e o racismo com que os europeus desde o início da colonização viam os negros e indígenas que foram escravizados e tiveram sua representação vista como a de pessoas inferiores, fez com que eles fossem maciçamente rebaixados à condição de escravizados, retirando-lhes a oportunidade da valorização da sua produção intelectual e difusão de sua cultura de forma positiva.

Achille Mbembe (2018, p.12), afirma que o racismo é “uma neurose fóbica e obsessiva, e por vezes histórica”. No Brasil o racismo ainda é uma realidade e a população negra enfrenta preconceito e discriminação em seu cotidiano, especialmente quanto ao acesso a empregos, moradia, saúde e justiça. A negação ou a invisibilização da identidade negra ainda são problemas no Brasil. A representatividade negra em cargos de poder, nas mídias e na sociedade como um todo ainda é limitada, o que dificulta o fortalecimento de uma identidade negra positiva.

Os negros e negras são desproporcionalmente afetados pela violência policial, sendo vítimas de abusos, homicídios e encarceramento em números alarmantes. Esta realidade evidencia uma prática sistemática e estrutural de exclusão e violência, que perpetua a marginalização e vulnerabilidade dessa população. O combate a essa situação exige políticas públicas eficazes e um compromisso social com a promoção da justiça e igualdade.

Os dados do IPEA do ano de 2023 ratifica essa informação acerca do genocídio negro brasileiro, sobretudo da juventude, que durante anos sofre com a falta de política pública de segurança,

no Brasil, a violência é a principal causa de morte dos jovens. Em 2021, de cada cem jovens entre 15 e 29 anos que morreram no país por qualquer causa, 49 foram vítimas da violência letal. Dos 47.847 homicídios ocorridos no Brasil em 2021, 50,6% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. São 24.217 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, com uma média de 66 jovens assassinados por dia no país. Considerando a série histórica dos últimos onze anos (2011-2021), foram 326.532 jovens vítimas da violência letal no Brasil. São centenas de milhares de indivíduos que não tiveram a chance de concluir sua vida escolar, de construir um caminho profissional, de formar sua própria família ou de serem reconhecidos pelas suas conquistas no contexto social em que vivem. (IPEA, 2023, p. 22).

Portanto, apesar dos avanços realizados na construção da identidade negra no Brasil, é necessário continuar lutando contra o racismo e buscando formas de promover a igualdade

racial e a valorização da cultura afro-brasileira. A construção de uma identidade negra positiva e inclusiva é fundamental para a construção de um país justo e igualitário.

No entanto, discutir se existe racismo ou práticas discriminatórias no Brasil já não é mais necessário, pois há ampla evidência disso em pesquisas, como apontadas no IBGE (2022), e através de autores como: Sueli Carneiro (2021), Silvio Almeida (2019), Achille Mbembe (2018), dentre outros. É preciso, portanto, avançar para outra esfera de preocupação: dar visibilidade a esse fenômeno e buscar romper as barreiras que impedem a construção de uma sociedade que não discrimine, que valorize a pluralidade de crenças, raças e status social, entre outros aspectos. Mbembe (2018, p.15), afirma que, “não basta desvencilhar do conceito de raça, ou rejeitá-lo, para que ele deixe de ser efetivo ou que o racismo desapareça, é preciso em vez disso tentar fazer com que ele exploda de dentro para fora.”

Diante desse contexto, é fundamental compreender a população negra em sua especificidade, especialmente ao abordar o conceito de raça, que não pode ser dissociado do debate racial mais amplo. A análise da cultura negra vai além da mera celebração da diversidade cultural, ressaltando a importância de reconhecer as contribuições históricas e contemporâneas dessa população para a sociedade. Assim, ao explorar as múltiplas dimensões da cultura negra, promove-se uma compreensão mais profunda e uma valorização da identidade negra, essenciais para o fortalecimento do reconhecimento social e cultural.

Ao abordar o tema da cultura brasileira e destacar aspectos relacionados à história e à identidade, é necessário considerar algumas questões cruciais. A chamada "cultura brasileira" é um amálgama complexo, uma trama composta por múltiplos fios que, quanto mais revelam suas variações, contradições e divergências, mais rica se torna. Embora a reflexão sobre cultura e identidade se torne mais lúcida ao evitar generalizações simplistas, não é suficiente recorrer ao extremo oposto, adotando um relativismo absoluto. Tal postura pode resultar em uma indiferenciação que pouco contribui para o entendimento crítico e aprofundado dessas questões.

Abordaremos a cultura como um dos elementos centrais na construção da identidade negra, destacando sua interconexão com a concepção de uma cultura distinta. A identidade negra é forjada por meio de práticas culturais, tradições e expressões artísticas que refletem uma história compartilhada de resistência e resiliência. A valorização e compreensão da cultura negra são essenciais para reconhecer a singularidade e riqueza da identidade negra no contexto brasileiro.

Investigar os traços identitários da cultura brasileira exige uma abordagem cuidadosa, pois, quando tratada de forma superficial, corre-se o risco de reforçar estereótipos que desconsideram sua complexidade e riqueza. Para evitar esse erro, é essencial reconhecer a

natureza ambivalente da cultura, que simultaneamente reflete o que já foi construído e aponta para o que ainda será formado. Além disso, é crucial considerar quem são os sujeitos dessa cultura, pois são eles os protagonistas do processo de construção e transformação cultural.

É nesse sentido que vale a pena olharmos para a questão da identidade brasileira como projeto – ou seja, elaboração contínua e coletiva – e como herança – ou seja, considerando um legado constantemente ressignificado. Exemplos do enredamento entre passado e futuro não faltam, e remetem, inclusive, à dialética entre linguagens artísticas e o contexto cultural mais amplo, que inclui formas diversas de ser, conviver e se expressar que são frutos dos encontros culturais dos processos de atravessamentos formados a partir do processo de diáspora vivenciado no Brasil.

Cultura essa que Carlo Ginzburg (1987, p. 16-17) aponta que “foi inserida tardiamente no processo para se definir as crenças e códigos das classes subalternas, apontada como primitiva, mas que ainda assim reconheceu-se a existência de uma cultura dos povos considerados inferiores”. E a cultura negra se insere nesse campo da historiografia dos “seres inferiores”, que ao longo do tempo foi constituindo enquanto povos que não produziam cultura. Esses estudos foram sendo incorporados nos livros, artigos etc., sobre “a história vinda de baixo”, história da vida cotidiana de operários, criados, mulheres, grupos étnicos e congêneres (Hunt, 1992, p. 2).

As influências culturais da luta refletem no desenvolvimento e/ou consolidação da consciência nacional: reforço do espírito de solidariedade e laços entre as classes, respeito mútuo dos grupos unidos e identificados na luta e num destino comum face ao domínio estrangeiro. A luta de libertação, que é a mais complexa expressão do vigor cultural do povo, da sua identidade e de sua dignidade, enriquece a cultura e abre-lhe novas perspectivas de desenvolvimento, que vem se proliferando no interior das chamadas “minorias”. Como aponta Homi Bhabha,

Cada vez mais, as culturas “nacionais” estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas. O efeito mais significativo desse processo não é a proliferação de “histórias alternativas dos excluídos”, que produziram, segundo alguns, uma anarquia pluralista. O que meus exemplos mostram é uma base alterada para o estabelecimento de conexões internacionais. [...] O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia de um novo como ato insurgente de tradução cultural (Bhabha, 1998, p. 25-27).

Portanto, rebelar-se é ato pela negação da cultura do opressor e pela preservação e afirmação dos valores culturais de um povo. É a partir do conhecimento concreto da realidade cultural que se torna possível escolher, estruturar e desenvolver os métodos mais adequados para a luta. A atitude e o comportamento dos indivíduos e dos grupos face à luta é influenciado

pela cultura, por isso, a compreensão, a mudança e o desenvolvimento da cultura, constitui desta forma o ponto de partida e a garantia do sucesso para a luta de libertação de um povo.

A cultura deve ser entendida como um conceito diverso e dinâmico principalmente a cultura negra, que vai além da nossa experiência pessoal. É importante reconhecer e valorizar as diferenças entre as culturas, apropriando-nos do conhecimento e das vivências de outros contextos para enriquecer nossa própria compreensão cultural. Como aponta Stuart Hall,

é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora. Não somente para apreciar as diferenças históricas e experiências dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre as diásporas, mas também reconhecer outros tipos de diferenças que localizam, situam e posicionam o povo negro (Hall, 2013, p. 384-385).

A cultura é um fator de mobilização de grupo, sendo esta uma etapa importante para o desenvolvimento da luta no processo de emancipação. E Bhabha, parafraseando Fanon, reconhece a importância de afirmar as tradições culturais reprimidas. A história europeia demonstra que o país colonizador para manter seu domínio não só pratica a repressão das manifestações culturais do povo colonizado, como também impõe a sua cultura através da assimilação e da alienação cultural. E essa alienação se revela como um ato indispensável para manutenção da dominação e da exploração (Bhabha, 1998, p. 29).

Por terem lhes negado os instrumentos culturais próprios, os negros utilizaram os de seus “senhores” subvertendo-os a sua ordem. Um dos elementos vistos como fundamentais nesse encontro cultural foi a religião. Houve a proibição do livre exercício da religiosidade e dos cultos de origem africana. A introdução da cultura branca fez com que os negros se apropriassem daquilo que era considerado cultura pelo branco. Apropriação e desapropriação, enraizamento e desenraizamento, significação e ressignificação constituem-se como maneiras de pensarmos a dinâmica de afirmação de culturas subalternas diante da estratégia de homogeneização e construção de hegemonias em uma sociedade.

No entanto, para Eduardo Valdéz, mencionando Cheik Anta Diop, a cultura é um processo construído mutuamente, mas que se delimitam a partir das especificidades dos diferentes sujeitos,

Diop acredita que as culturas se enriquecem com contribuições mútuas, mas para elas serem válidas devem ser concebidas em função das necessidades particulares da cultura que as adota, em função das necessidades da natureza desta. Assim, na medida em que as contribuições do ocidente ajudem o malgaxe a se realizar em sua totalidade de homem malgaxe, a se libertar de todo o obstáculo para o seu florescimento, a se encontrar, a se reconhecer através do exercício de aprofundamento na sua origem, então trata de contribuição válida que gera autêntico progresso (Valdés, 2008, p. 116).

Hall (2013, p. 374) aponta essa cultura como interferência do pós-modernismo, mesmo que apresente características semelhantes à dicotomia centro-periferia, mas que por si só apresenta mudanças nas estruturas da cultura, que insere as camadas populares, suas práticas cotidianas e narrativas locais. Hall aponta que esse descentramento abre caminhos para novos espaços de debate, e “causa uma importantíssima mudança na alta cultura das relações populares, apresentando-se, dessa forma, como uma importante oportunidade estratégica para intervenção no campo da cultura popular”.

Esse mesmo autor aponta ainda a subversão dos negros que se constituíram como uma cultura plural, que sincronizaram com os atravessamentos de fronteiras culturais. A influência exercida pelos negros deu-se forma astuciosa, dispersa silenciosa e quase invisível devido às elites dominantes possuírem estratégias de difusão de padrões de comportamento normativo. Os dominados por sua vez desenvolvem táticas de apropriação deles como forma de sobrevivência aliada à manutenção de sua cultura. Tal apropriação não se dá no sentido de negar ou romper com os códigos vigentes, mas sim de subvertê-los, o que nos leva a compreensão de que a resistência ao grupo dominante não precisa ser manifestada em forma de rupturas ou rebeliões, mas na maneira criativa de se apropriar de seus costumes e regras.

Para endossar essa teoria de cultura, Michel de Certeau também traz a sua compreensão do que seja a cultura e como ela se comporta no meio dessa diversidade cultural. Certeau nos informa que não devemos pensar a cultura apenas pelo ponto de vista do mesmo lugar e nem devemos transpor essa cultura pela lógica do deslocamento, ou seja,

[...] não poderemos, portanto, discutir a cultura assim como seus aspectos globais, sem reconhecer, em primeiro lugar, o fato de que tratamos desse assunto apenas segundo um certo lugar, o nosso. Nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que se mantém, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares (Certeau, 2012, p. 222).

Corroborando com Certeau, entendemos a necessidade de tratar a cultura no campo global, ampliado a partir de suas conexões entre os diferentes sujeitos, sejam eles de quaisquer culturas. É necessário escapar do poder dos observadores que nutrem desejos para enquadrar a cultura única. Apregoa Hannah Arendt,

A cultura não existe em nenhum lugar como um tecido uniforme e imutável, ela se apresenta numa diversidade de aparências e formas segundo os avatares da história e da geografia, varia de uma sociedade para outra, de uma escola para outra, de um grupo social para outro e está submetida aos acasos das relações de forças simbólicas (Arendt, 1995, p. 67).

Desta forma a cultura, “[...] é prática de significação, é prática produtiva, é uma relação social, é uma relação política, é produtora de identidades e diferenças” (Backes, 2008, p. 454). Neste sentido, há uma equivalência cultural e todas as culturas são consideradas legítimas.

Diante disso abordaremos a identidade negra é um tema de extrema relevância no contexto da formação social brasileira. A história da população negra no país é marcada por séculos de escravidão e lutas por liberdade e igualdade de direitos. No entanto, essa história muitas vezes é negligenciada no currículo escolar, perpetuando estereótipos e desigualdades raciais.

De acordo com Coelho (2005, p. 160), as discussões que surgiram nos anos 1980 em torno da educação para a cidadania, “não referiu a questão da discriminação e do racismo como um problema a ser abordado na escola, com vistas à consolidação da democracia”.

O problema não era visto, fora como se nunca houvesse existido. Ele esteve ausente da produção bibliográfica educacional porque, a despeito da pretensão de muitos, essa mesma produção reproduziu o idílio da ausência do preconceito e da discriminação nos processos sociais brasileiros (Coelho, 2005, p. 160).

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que o ensino de história tem um papel fundamental na construção da identidade dos estudantes. Ao aprender sobre as lutas, conquistas e contribuições dos negros para a sociedade brasileira, os alunos negros podem se reconhecer como herdeiros dessa história e se orgulhar de sua ancestralidade. Além disso, o ensino de história também permite que os estudantes não negros entendam a importância da diversidade étnico-racial, favorecendo o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira.

Em segundo lugar, a inclusão da história da população negra no currículo escolar contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais ainda presentes na sociedade. Ao proporcionar um ensino que valorize a contribuição dos negros em diversos campos, como na ciência, literatura, música e política, a Escola Estadual Luiz Alves Ferreira tem buscado promover uma educação antirracista e combatendo o racismo estrutural que permeia nossa sociedade.

Falar sobre identidade, sobretudo identidade negra, ainda é um campo que carece de muito estudo e aprofundamento. Para compreendermos tal concepção, dialogaremos com o que Stuart Hall vai trazer também como concepção acerca da identidade.

Estamos constantemente em negociação, não com o único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: ela frequentemente se desloca entre si (Hall, 2013, p. 385).

Discutir identidade requer a compreensão de que ela deve ser abordada no plural, e não no singular, pois não existe uma única identidade, mas múltiplas. No debate contemporâneo,

esse campo tem avançado, especialmente na historiografia, que cada vez mais reconhece a diversidade e a pluralidade das identidades. Há uma necessidade crescente de tratar essas múltiplas formas de identidade, já que estão em constante transformação, permitindo a inserção e o reconhecimento de novas expressões identitárias. Hall (2002, p. 12) aponta que, “o sujeito não mais possui uma identidade unificada e estável, mas sim fragmentada e composta por várias identidades, por vezes contraditórias e não resolvidas”.

O conceito de identidade negra é entendido como uma construção social que emerge do debate racial e é moldada por uma série de realidades complexas. Essa identidade resulta de um processo histórico e social no qual a experiência de racialização, associada à luta por reconhecimento e direitos, desempenha um papel central.

Kabengele (2020) aponta a identidade negra no Brasil como fruto de uma diversidade que se conectam e se diferenciam a partir das suas vivências, e que estão em lugares distintos, apesar de fazerem parte de um mesmo grupo. A identidade negra, nesse sentido, não é uma essência fixa, mas sim o produto de um conjunto de dinâmicas sociais, políticas e culturais que afetam a vida das populações negras ao longo do tempo.

Além disso, a identidade negra é continuamente reconfigurada pelo diálogo entre diferentes contextos e vivências. A diversidade das realidades enfrentadas pela população negra revela uma identidade que reflete tanto a pluralidade interna desse grupo quanto as dinâmicas de exclusão e resistência que permeiam suas trajetórias. Compreender essa identidade demanda uma análise crítica das relações de poder e das estruturas sociais que a influenciam, além do reconhecimento da contribuição e da agência de pessoas negras nos mais variados setores da sociedade.

A construção da identidade negra no Brasil é um tema complexo e multifacetado, que tem sido amplamente estudado e discutido por acadêmicos e pesquisadores da área. A identidade negra é resultado de um processo histórico, social e cultural, no qual indivíduos afro-brasileiros reafirmam sua ancestralidade africana e resistem às formas sistemáticas de opressão e discriminação. Kabengele, aponta que,

Identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos (Munanga, 2005, p. 1).

Um dos fatores que contribuíram para a construção dessa identidade é destacado por Munanga ao ressaltar o processo de escravidão e da diáspora forçada dos africanos para o Brasil,

que ocorreu entre os séculos XVI e XIX. Flávia Carvalho (2010), O processo de diáspora foi crucial para a construção das identidades africanas, sendo momentos como a captura, a prisão nos barracões e a travessia oceânica importantes espaços de resignificação. Durante esse período, o contato entre diferentes etnias africanas e a busca por alternativas de sobrevivência no cativeiro americano permitiram que a população escravizada preservasse elementos culturais autênticos e reinventasse outros.

Esse processo resultou na criação de uma rica diversidade cultural, que deixou sua marca na heterogeneidade da sociedade da América Portuguesa. Durante esse período, os africanos foram submetidos a um processo de desumanização e destruição de suas identidades culturais, línguas e tradições, sendo forçados a adotar os valores e a cultura do colonizador.

Nesse sentido, a construção da identidade negra no Brasil incorpora elementos simbólicos, como a valorização da cultura africana, a retomada de rituais tradicionais, a afirmação da estética negra e o fortalecimento da autoestima. Além disso, a identidade negra também está associada à construção de uma consciência coletiva, na qual o protagonismo e a representatividade são fundamentais para o empoderamento dos indivíduos e para a desconstrução de estereótipos racistas.

Assim, a construção da identidade negra no Brasil se constitui como um processo em constante transformação, marcado por avanços e desafios, que demanda o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. O processo de construção dessas identidades não pode ser um processo unicamente individual. Necessitamos do outro para tomarmos consciência de nós mesmos. Essa identidade é construída socialmente no cotidiano.

Ao tratamos das identidades dos alunos e a eles atribuirmos as mesmas categorias, sejam elas de cor, religião ou ascendência que ao longo de sua vida vai se desenvolvendo e se construindo, devemos considerar alguns fatores dentro desse contexto da sala de aula, conforme delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que trazem elementos acerca dessa construção,

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro (a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje (Brasil, 2004, p. 15)

As identidades são formadas na “interação”. Essa interação só é possível com essa troca e conexões estabelecidas ao longo de uma trajetória e de junção de realidades. De acordo com Kabengele Munanga, ela está presente em todas as sociedades humanas.

Qualquer grupo humano através de seu sistema axiológico sempre seleciona alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (Munanga, 1994, p. 177-178).

A identidade se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares, referenciais civilizatórios que marcam a condição humana. Munanga (2009, p. 16), afirma que “tomar consciência histórica da resistência cultural e dar importância de sua participação na cultura brasileira atual é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca de uma identidade negra por parte de uma elite politizada”.

Hall aponta que, a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através dos processos, e não algo imediato, existente na consciência no momento do nascimento. “Existe sempre algo ‘imaginário ou fantasiado’ sobre ser a unidade. Ela permanece sempre ‘incompleta’. Está sempre em ‘processo’ sempre sendo ‘formada’” (Hall, 2006, p. 38).

A construção da identidade acaba por perpassar a memória e as duas se conectam em si e, como afirma Candau (2019, p. 19), “elas se entrecruzam e são indissociáveis, se reforçam mutuamente, não há busca identitária sem memória e inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade”.

O conhecimento da identidade de um povo ou de um grupo social está ligado à memória, ao mesmo tempo essa identidade está ligada à história que é a narrativa dos acontecimentos. Esses acontecimentos só podem ser contados através dos rastros localizados pelo pesquisador, os quais foram deixados pelas pessoas do passado. Halbwachs (1990, p. 26) corroborando com Candau, explicita que, “as nossas lembranças permanecem coletivas e elas são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós tivemos envolvidas e com objetos que só nós vimos”.

Gomes (2002, p. 39), por sua vez, aponta que tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção

da identidade negra. Para Carneiro (2023, p.11) “é necessário explicitar a identidade de quem te fala, sem tergiversações”. Portanto, a identidade negra está nesse bojo de construção de identidade como ato político e como uma subversão da constituição que lhes fora imposta, que está para além da cor da pele.

No próximo tópico, discutiremos a formação dos quilombos brasileiros, ressaltando seus processos de resistência frente à escravidão e opressão. Essas comunidades, formadas por africanos escravizados e seus descendentes, tornaram-se símbolos de luta e autonomia. Além de refúgios, os quilombos desempenharam um papel crucial na preservação da cultura afro-brasileira e na construção de estratégias de sobrevivência e resistência contra o sistema colonial.

1.2- A formação histórica dos quilombos no Brasil: resistência, lutas e legado

Os territórios sociais de resistência foram construídos pelos africanos escravizados no Brasil desde o período da colonização. Neles, os escravizados buscavam o fortalecimento da identidade com atitudes de resistência perante os padrões estabelecidos pela sociedade escravocrata. Portanto, neste cenário histórico e social, os territórios de resistência foram identificados como quilombos.

Os territórios sociais fundamentados em relações de parentesco e no acesso a terras livres beneficiam a concretização de uma identidade autônoma, quilombola. Nesse sentido, o modo de vida nas comunidades quilombolas se constituem em torno de relações sociais definidas por critérios de parentesco, afinidade e vizinhança, que se baseiam no princípio de solidariedade e reciprocidade, trocando produtos e serviços, tanto de objetos para pesca e trocando produtos como gêneros alimentícios, para suprir as necessidades, sejam elas das famílias ou da comunidade. Para as autoras Macedo; Chagas; Fernandes (2004), a comunidade se reconhece como quilombola a partir da sua cor, religiosidade, parentesco e territorialidades.

Enfatizam a sua condição de coletividade camponesa, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade e compreendem as diversas situações decorrentes da reorganização da economia brasileira no período pós-escravista, em que não apenas os afrodescendentes estão envolvidos.

Nos últimos vinte anos, os descendentes de africanos, os negros, em todo o território nacional, organizados em associações quilombolas, reivindicaram o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade.

Um estudo realizado pela Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas do IBGE estima que em 2019 existiam 5.972 localidades quilombolas no Brasil. A pesquisa foi feita a partir da base territorial do próximo Censo e do Censo 2010 (IBGE, 2022). Segundo a Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre Indígenas e Quilombolas (IBGE, 2022), as cidades maranhenses Alcântara (com 74 localidades), Itapecuru Mirim (com 45 localidades), Santa Helena (com 37 localidades) e Codó (com 30 localidades) lideram as 2ª, 3ª, 6ª e 9ª posições do ranking nacional de municípios com maior número estimado de localidades quilombolas.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁴ de 2022, estima-se que existam aproximadamente 1.696 comunidades quilombolas distribuídas pelo território brasileiro. Destaca-se o estado do Maranhão, que ocupa a segunda posição em termos de número de comunidades quilombolas, com cerca de 269.074 indivíduos que se identificaram como quilombolas no referido censo.

Essas comunidades recebem proteção especial da Constituição Federal: Arts. nº 68 e 216, além da legislação federal através do Decreto Lei nº 4.887 de 20 de novembro de 2003. O Artigo 68 (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) da Constituição Federal diz: “Aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (Brasil, 1988)

Territorialidade e identidade etnocultural são, portanto, os elementos essenciais para a compreensão das sociedades de origem quilombola. O ato de aquilombar-se, ou seja, de organizar-se contra qualquer atitude ou sistema opressivo passa a ser, portanto, atualmente, a chama reacesa para, na condição contemporânea, dar sentido, estimular, fortalecer a luta contra a discriminação e seus efeitos. Vem, agora, iluminar uma parte do passado, aquele que salta aos olhos pela enfática referência contida nas estatísticas onde os negros são a maioria dos socialmente excluídos. Quilombo vem a ser, portanto, o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada.

A formação de grupos de escravizados fugitivos e a criação de quilombos no Brasil foram aspectos fundamentais da resistência do povo negro durante o período de escravidão. Os quilombos, também conhecidos como mocambos, eram territórios de escravizados fugitivos que buscavam libertação e autonomia. O quilombo dos Palmares, por exemplo, se tornou um

²⁴ Ver: Dados sobre as comunidades quilombolas. Disponível em [IBGE divulga retrato inédito sobre quilombolas e ressalta modelo de consulta às lideranças dessa população](#), acesso em 26 jun. 2024.

símbolo importante dessa resistência²⁵. No Maranhão, destacamos o quilombo Lagoa Amarela²⁶, que se sobressaiu a partir da luta de Negro Cosme.

Diversos pesquisadores têm abordado o conceito de quilombo de diferentes perspectivas. Nascimento (1985) descreve o quilombo como instituição africana, de origem angolana, na história da pré-diáspora, Moura (1988), por sua vez, vê o quilombo como uma comunidade formada por ex-escravos de diversas formas e tamanhos, que tinham objetivos políticos diferentes. Munanga (1996) enfatiza a origem africana do quilombo brasileiro, destacando sua função de resistência à estrutura escravocrata.

Almeida (2006) oferece uma perspectiva crítica sobre o conceito de quilombo, afirmando que a presença de autonomia é fundamental para sua existência. Segundo ele, os quilombos se caracterizam por terem uma produção autônoma, não dependendo dos grandes proprietários de terras.

Atualmente, os quilombos são reconhecidos como comunidades formadas por indivíduos marginalizados pela ordem escravocrata, predominantemente negros, mas não exclusivamente. Essas comunidades quilombolas têm sobrevivido até os dias atuais, muitas vezes situadas em áreas rurais. Elas apresentam características socioeconômicas e culturais distintas da sociedade, preservando tradições, práticas culturais e modos de vida próprios. O reconhecimento oficial dessas comunidades e a luta pelo direito à terra têm sido fundamentais para a manutenção e valorização de sua identidade e autonomia. O conceito de quilombo definido a partir do Decreto nº 4887 de 2003, que no seu 2º artigo, aponta que,

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Brasil, 2003).

Segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq, 2020), os remanescentes de quilombo são definidos como grupos étnico-raciais que tenham também uma trajetória histórica própria, dotado de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, e sua caracterização deve ser dada segundo critérios de autoatribuição atestada

²⁵ Ver: Schwartz (1987), disponível em: [Mocambos, Quilombos e Palmares: a resistência escrava no Brasil colonial | Estudos Econômicos \(São Paulo\) \(usp.br\)](#). Ver: Munanga (1996), disponível em: [Origem e histórico do quilombo na África | Revista USP](#). Acesso em 22 jun. 2024.

²⁶ Ver em : <https://blogdabalaiada.blogspot.com/2015/05/zona-rural-de-chapadinha-povoado-lagoa.html> acesso em 17 de julho de 2024. Localizado em Chapadinha, um dos principais quilombos de resistência no Maranhão, foi de grande importância para a guerra da Balaiada.

pelas próprias comunidades, como também adotado pela Convenção da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

A chamada comunidade remanescente de quilombo é uma categoria social relativamente recente, representa uma força social relevante no meio rural brasileiro, dando nova tradução àquilo que era conhecido como comunidades negras rurais (mais ao centro, sul e sudeste do país) e terras de preto (mais ao norte e nordeste), que também começa a penetrar ao meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros no entorno dos terreiros de candomblé.

O reconhecimento legal dos quilombos como territórios negros é uma demanda atual e crucial para essas comunidades, que buscam a autonomia e a regulamentação das terras que ocupam. Segundo os dados do IBGE de 2022²⁷, existem cerca de 473 mil domicílios quilombolas no Brasil, refletindo a importância dessas comunidades no tecido social brasileiro. No estado do Maranhão, há aproximadamente 269 mil domicílios quilombolas, representando uma parcela significativa da população quilombola no país, sendo superado apenas pela Bahia, que também possui um grande número de comunidades quilombolas.

Este reconhecimento é fundamental não apenas para a segurança territorial, mas também para a valorização da cultura e da identidade quilombola. A regulamentação das terras ocupadas por essas comunidades assegura que possam continuar a desenvolver suas práticas tradicionais e modos de vida, garantindo sua sustentabilidade e continuidade. Além disso, o reconhecimento legal contribui para a visibilidade e o fortalecimento das lutas históricas dessas comunidades e o respeito pelos direitos das populações afro-brasileiras.

A criação e resistência dos quilombos estão ligadas à territorialidade e identidade etnocultural das comunidades quilombolas. A luta contra a discriminação e a busca por cidadania são temas centrais para a compreensão dessas comunidades. Os Quilombos Urbanos, como é o caso do nosso objeto de investigação, carece de uma análise mais aprofundada dadas as suas especificidades, como veremos a seguir.

1.3- Quilombos Urbanos: além do território, experiências em diferentes contextos

²⁷ Censo quilombola 2022. Disponível em: [Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios | Agência de Notícias \(ibge.gov.br\)](https://brasil.ibge.gov.br/noticias/brasil-tem-13-milhao-de-quilombolas-em-1696-municipios). Acesso em: 01 jun. 2024.

Trouxemos para o nosso trabalho o debate sobre quilombo, devido à localização geográfica da escola em que pesquisamos e a importância em se pautar a representação da comunidade para os alunos e alunas da Escola Luizão. A escola está situada no quilombo, que fica localizado na zona urbana de São Luís. É um conceito ainda em construção, que tem sido pautado para conseguir compreender, de fato, o que seja um quilombo e sobretudo um quilombo urbano.

Alex Ratts cita Beatriz Nascimento para definir a perspectiva dos quilombos, como espaço amplo e abrangente, como espaço de pertencimento,

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho a direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo (Ratts, 2006, p. 59).

Trago o Quilombo Urbano Liberdade como delimitação espacial deste trabalho, demarcando o conceito de lugar a partir das relações sociais existentes e que foram construídas a partir de lugares distintos. A esse respeito, aponta Robert David Sack,

No mundo pré-moderno, ou não ocidental, a sociedade é menos dinâmica e mais restrita, de modo que há maior segurança entre o indivíduo de que sua experiência pessoal de lugares específicos é compartilhada e comunicada. Assim, as culturas dessas sociedades tendem a reproduzir essas experiências coletivas em seus rituais e símbolos (Sack, 1988, p. 229).

O conceito vai colaborar no sentido de delimitar os espaços e as relações construídas ao longo do tempo. Será importante na construção do debate da construção das identidades, sobretudo da identidade negra, já que o bairro é composto por um número significativo de pessoas negras. É importante salientar que dentro desse lugar podemos identificar territórios, construídos a partir de pessoas oriundas de uma mesma localidade e essas relações perpassam as fronteiras do lugar. Para Sousa,

A ocupação território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode ser compreendido sem seu território, no sentido de que a identidade Sociocultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, “paisagem”) (Sousa, 2000, p. 84).

Compreender as relações desses diferentes sujeitos a partir de suas relações com os espaços do qual vieram nos possibilitará responder às nossas indagações sobre o que conceituamos como lugar. O lugar torna-se essencial para a construção das identidades e as

relações sociais que se refletem no objeto que tem um significado. Como corrobora Robert David Sack,

Um objeto é refletido em um significado e um significado nas relações sociais. Desta maneira, as experiências do lugar, integradas ao nível pessoal e grupal ou cultural, reforçam-se mutuamente para que os indivíduos tenham a certeza de que as complexidades particulares do lugar são compartilhadas e vivenciadas por outros (Sack, 1988, p. 230).

O Quilombo Liberdade foi certificado recentemente, em 2019, portanto ainda é um campo novo que carece de debate e que muito tem se especulado acerca de seu processo de certificação. O território é composto por cinco bairros que fazem fronteiras entre si, que são Liberdade, Camboa, Diamante, Fé em Deus, e Sítio do Meio, como já mencionado. São esses que atualmente correspondem a esse grande território certificado pela Fundação Cultural Palmares. Essa certificação está amparada dentro nas prerrogativas do decreto Lei 4887 de 2008, que no seu segundo artigo ajuíza:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Brasil, 2003, p. 2).

E é importante salientar que existem outros bairros que fazem fronteiras com esses respectivos bairros que não foram evidenciados nesse processo de certificação enquanto quilombo. Estas afinidades se entrelaçam ainda mais com as relações de parentescos e compadrios que foram construídos ao longo da trajetória de formação dos próprios bairros que compõem o território do Quilombo da Liberdade. A trajetória de muitos desses sujeitos são semelhantes, pois muitos destes vieram durante épocas específicas para esse território e acabaram por formar relações culturais e identitárias, dando continuidade àquelas relações dos chamados quilombos rurais, que foram nominados desde a Constituição de 1988, o que foi ratificado pelo decreto 4887 de 2003. Como aponta Ana Valéria Lucena Lima Assunção, uma das responsáveis pelo embasamento para o processo de certificação do território, através de sua pesquisa de mestrado,

Os bairros Liberdade, Camboa, Fé em Deus, os moradores aqui descritos apresentam proveniência semelhante, muitos vindos de Alcântara e das demais cidades e povoados da Baixada Maranhense e têm histórias de vida marcadas pela cooperação e por práticas de reciprocidade, além de muitos deles serem parentes (Assunção, 2017, p. 7).

No entanto, o que houve durante a década de 1980, foi uma grande migração forçada e compulsória de moradores do litoral alcantareense, durante a criação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), que está presente no município após um acordo entre o governo militar e o Estado do Maranhão, que culminou com um Decreto o de nº 88.136, de 1º de março de 1983.

Tal decreto deu condições para implementação do CLA em Alcântara. Para sua instalação deslocaram-se compulsoriamente 23 povoados, num total de 312 famílias quilombolas do litoral alcantarense para a região central do município, com o argumento de que era necessária a retirada das famílias do litoral para segurança deles, durante as operações de lançamento de foguetes.

Diante disso houve um deslocamento forçoso que ocasionou um êxodo de uma parte significativa de seus moradores para a grande ilha de São Luís, que fica aproximadamente a 90 km de distância. O tempo estimado do percurso da viagem entre as duas cidades é de aproximadamente 1 h 28 min. Em linha reta a distância entre São Luís e Alcântara é de 21 km. Um número significativo desses migrantes se fixou no território do Quilombo da Liberdade devido à proximidade e ao deslocamento que se dava através do mar, pelas embarcações de pequeno porte, o que ainda hoje acontece. Silvio Pinheiro aponta que,

Na maioria das vezes, bairros periféricos das grandes cidades são formados a partir da migração. Expulsos de seu meio, as famílias do interior migram para a capital e acabam por se instalar em terrenos desestruturados, desocupados, muitas vezes alagadiços, beira de rio etc. É o caso de muitos dos moradores palafitados, que foram deslocados de seus territórios, no caso de Alcântara, muito em função do conflito com o Centro de Lançamento de Foguetes (CLA). Parte deles, vitimados por esse deslocamento, é obrigada a vir para a cidade, no caso São Luís, e passam a morar de forma precária nos bairros da periferia, como Camboa, Liberdade etc. (Pinheiro, 2013, p. 54).

A outra via de deslocamento foi pela Baixada Maranhense, que desde a década de 1970, com a grilagem de terras e a legislação, como é o caso da Lei Nº 2.979, de 17 de junho de 1969²⁸, facilitaram invasões e construções de grandes empreendimentos forçaram o processo de migração de muitos homens e mulheres para São Luís e, conseqüentemente, para os respectivos bairros do território já citado anteriormente. Segundo aponta Oliveira (2021, p. 507), nas “décadas de 1970 e 1980, os intensos fluxos migratórios causados pelos conflitos agrários e grandes empreendimentos no estado, como a implantação da base de Alcântara, contribuíram para maior adensamento populacional nos bairros”.

Nesse sentido, os conceitos e os significados de quilombos para estudiosos sobre a história da escravidão negra no Brasil têm outra definição. Para Moura (1989, p. 23), o quilombo era uma forma fundamental de resistência como fenômeno inerente à escravidão, reflexo do inconformismo do negro frente à escravidão que lhe fora imposta, em todas as partes onde surgia o trabalho forçado. Já para Alfredo Wagner,

²⁸ Conhecida por “Lei Sarney de Terras”, o que favoreceu ainda mais a concentração fundiária, pois se constituía de medidas que fomentavam a implantação e disseminação das empresas agropecuárias, ver sobre em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_944_9445cbbb1ac2726d.pdf. Acesso em julho de 2024.

O conceito de quilombo deve ser criticamente interpretado e assevera que a situação de quilombo existe onde há autonomia, existe onde há uma produção autônoma que não passa pelo grande proprietário ou pelo senhor de escravos como mediador efetivo, embora simbolicamente tal mediação possa ser estrategicamente mantida numa reapropriação do mito do bom senhor, tal como se detecta hoje em algumas situações de aforamento (Almeida, 1999, p. 14-15).

E essas novas definições interferiram no modo que se delineiam essas relações territoriais. Esses territórios sociais são fundamentados em relações de parentesco e no acesso a terras livres que beneficiam a concretização de uma identidade autônoma, quilombola. Nesse sentido, o modo de vida nas comunidades quilombolas se constitui em torno de relações sociais definidas por critérios de parentesco, afinidade e vizinhança, que se baseiam no princípio de solidariedade e reciprocidade, trocando produtos e serviços, tanto de objetos para pesca como de gêneros alimentícios, para suprir as necessidades sejam elas das famílias ou da comunidade.

O termo quilombo, conforme aponta Kabengele Munanga, é um aportuguesamento da palavra "kilombo," de origem africana na língua Bantu. Segundo Munanga, "quilombo" refere-se a uma forma de organização social e política utilizada por africanos escravizados no Brasil para resistir à opressão e construir espaços de liberdade (Munanga, 2004). No entanto, os conceitos sobre os quilombos, amplamente aceitos pela historiografia oficial por muitos anos, os retrataram como comunidades isoladas ou restritas às áreas rurais do país. Esta visão distorcida, reproduzida e enraizada no imaginário popular, não faz jus à complexidade e diversidade dos quilombos.

Persistir nessa concepção limitada é negar ou tornar invisível o verdadeiro significado e a rica história dos quilombos. Na realidade, os quilombos devem ser reconhecidos como espaços dinâmicos de resistência, troca de conhecimentos e habilidades, e centros vibrantes de cultura. Reavaliar e repensar essas noções equivocadas é fundamental para compreender a importância dos quilombos na construção da identidade e na luta pela justiça social no Brasil. Somente assim podemos reconhecer plenamente o legado dos quilombos e sua contribuição contínua para a sociedade brasileira.

Esses espaços enfatizam a sua condição de coletividades camponesa, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade e compreendem as diversas situações decorrentes da reorganização da economia brasileira no período pós-escravista, em que não apenas as negras (os) estão envolvidos. Os descendentes de africanos, as negras (os), em todo o território nacional, organizados em movimentos sociais quilombolas, reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem com o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade.

No entanto, devido às conexões existentes, a partir da formação das “palafitas” e favelas na região de São Luís, e Brasil afora, isso está estritamente ligado à presença de quilombos em áreas urbanas e à resistência cultural negra dentro destas localidades, que vem caracterizá-las enquanto quilombos urbanos. Esses quilombos possuem dinâmicas próprias, como é o caso do Quilombo Liberdade, que está profundamente examinado nesta pesquisa.

Nas áreas urbanas, esses quilombos enfrentam desafios específicos, como a pressão imobiliária, a violência e a falta de infraestrutura básica. Apesar disso, eles continuam a ser espaços de grande relevância para a comunidade negra, oferecendo não apenas um lar, mas também um centro de cultura e organização social. A existência de quilombos urbanos evidencia a continuidade da resistência negra e a importância da luta por territórios que garantam a dignidade e a autonomia dessas comunidades.

É importante pontuar a identidade quilombola nesse contexto, as vivências trazidas dos quilombos rurais para os espaços urbanos e como se desdobram todos esses processos de construção identitária. A identidade quilombola, tanto no contexto rural quanto urbano, reflete uma complexa construção histórica, cultural e social. Nos quilombos rurais, essa identidade foi moldada a partir de práticas de resistência, autonomia e preservação de tradições africanas.

Esses territórios representaram não apenas refúgios contra a escravidão, mas também espaços de produção cultural, econômica e social, onde as comunidades negras puderam se organizar de forma coletiva. A vivência quilombola rural é profundamente enraizada na terra, na luta por direitos territoriais e na manutenção de modos de vida que resistem às imposições externas.

Ao migrarem para os espaços urbanos, muitos quilombolas carregaram consigo essas vivências e tradições, que passaram a interagir com novas realidades. Nos centros urbanos, a identidade quilombola continua a se desdobrar de maneiras distintas, adaptando-se aos desafios da urbanização, mas sem perder sua essência de luta e resistência. A experiência quilombola urbana revela a continuidade de processos indenitários que integram, de um lado, as memórias e saberes dos quilombos rurais, e de outro, as novas formas de reivindicação de direitos e reconhecimento, enfrentando as dinâmicas de exclusão presentes nas grandes cidades.

Alex Ratts, ao se basear nos escritos de Beatriz Nascimento, destaca o quilombo como um sistema social alternativo que necessita ser reproduzido e analisado para que possamos entender suas dinâmicas, formas de resistência e estratégias de sobrevivência. Segundo essa perspectiva, o quilombo vai além de um simples refúgio contra a opressão, funcionando como um espaço de autonomia e de reconfiguração social que projetou o negro no século XX, reafirmando sua identidade e luta por direitos em um contexto de contínua exclusão.

Uma das características marcantes dos quilombos urbanos é a ocupação de regiões periféricas, historicamente marginalizadas e com falta de infraestrutura básica. Isso evidencia o descaso e a invisibilidade imposta pelo racismo estrutural, que relega essas comunidades à margem da sociedade. E esse processo de ocupação das periferias de forma desordenada, são resquícios do processo escravista que perduram atualmente.

No entanto, apesar das adversidades enfrentadas, os quilombos urbanos vêm ganhando cada vez mais visibilidade e reivindicando seus direitos. Diversas ações têm sido realizadas para fortalecer essas comunidades, como a titulação dos territórios quilombolas, buscando garantir que essas comunidades tenham a posse legal de suas terras e o reconhecimento de sua importância cultural e histórica.

Além disso, a resistência cultural dos quilombos urbanos tem se manifestado de diversas formas. A música, a dança, a culinária e a religiosidade afro-brasileira são elementos fundamentais para a preservação das tradições quilombolas e têm sido valorizadas e difundidas em diferentes espaços.

Os quilombos urbanos também têm se articulado para a busca de melhores condições de vida. Movimentos sociais e organizações não governamentais têm apoiado essas comunidades na luta por serviços básicos, como saneamento básico, transporte público de qualidade e acesso à saúde e à educação. A mobilização política tem sido uma importante ferramenta para alcançar esses objetivos.

No contexto escolar, a valorização da história e da cultura quilombola no currículo é fundamental para combater o racismo e promover a igualdade. É crucial que as escolas reconheçam e respeitem o contexto histórico dos estudantes, criando um ambiente em que todos se sintam representados e valorizados. A inclusão de conteúdos que abordem a história dos quilombos e a contribuição da população negra para a formação do Brasil é essencial para garantir que as relações étnico-raciais sejam discutidas de maneira crítica e inclusiva, promovendo uma educação que valorize a diversidade e enfrente as desigualdades.

2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM INTERFACE COM A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Neste capítulo, a proposta é analisar o desenvolvimento da disciplina de História ao longo de algumas décadas, buscando compreender as transformações significativas que têm ocorrido em relação à inserção de diferentes abordagens no ensino dessa disciplina. O objetivo

é refletir sobre as mudanças observadas nesse campo e considerar de que maneira essas transformações impactam na prática em sala de aula. É imperativo destacar a necessidade de promover um debate mais amplo sobre essa "nova" história, que se apresenta como dinâmica e em constante evolução ao longo do tempo.

Essas abordagens inovadoras no campo historiográfico têm aberto espaço para a introdução de temáticas sob perspectivas diversas, como a construção da identidade negra. Esse tema pode ser explorado de forma cuidadosa no contexto da sala de aula, permitindo uma compreensão mais ampla e inclusiva da história e da cultura, além de promover reflexões sobre identidade, resistência e representatividade na sociedade.

Realizar um estudo de caráter antirracista em uma escola de educação básica envolve, além das preocupações éticas, a observância da legislação brasileira, que foi desenvolvida com o objetivo de contribuir para a superação do racismo e da exclusão social, econômica e cultural da população negra.

2.1. Trilhando a liberdade educativa: o currículo emancipatório como alicerce para o empoderamento

As revoluções e reformas impulsionadas pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação têm o potencial de evidenciar as contradições intrínsecas, revelando formas cada vez mais sutis e simbólicas de dominação, como a superioridade racial imposta pelos brancos e a persistente falta de equidade entre negros e brancos. Simultaneamente, essas transformações possibilitam uma visualização mais intensa da diversidade cultural e epistemológica global. Tais condições não apenas facilitam a crítica ao regime dominante, mas também intensificam a identificação e a urgência de alternativas epistemológicas. Apesar dos inúmeros obstáculos que surgem para a afirmação dessas alternativas, as resistências tornam-se visíveis e palpáveis.

Abordaremos a perspectiva de empoderamento a partir da visão de Joice Berth, que discute o conceito com base nas ideias de Hannah Arendt. No Brasil, o termo “empoderamento²⁹” é um neologismo, ou seja, uma nova palavra ou expressão criada para preencher uma lacuna linguística ou atribuir um novo sentido a uma palavra já existente. Esse fenômeno ocorre quando alguém busca expressar uma ideia para a qual não há um termo

²⁹ O significado ao pé da letra de empower é dar poder ou habilidade a algo ou a alguém. Ver sobre em: Berth, Joice Empoderamento / Joice Berth. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

preciso, levando à adaptação ou criação de uma palavra conhecida que capture de forma aproximada o significado desejado.

Ao relacionar o currículo com a perspectiva de empoderamento, é essencial considerar os fundamentos da educação brasileira, que muitas vezes refletem uma visão fortemente eurocêntrica. Esse modelo tradicional tende a negligenciar a diversidade cultural e histórica do país, especialmente no que diz respeito às contribuições de populações negras e indígenas. Incorporar uma perspectiva de empoderamento no currículo exige, portanto, uma ruptura com essa abordagem, promovendo uma educação mais inclusiva e plural que valorize diferentes narrativas e experiências.

Régis (2012, p. 46) aponta que os “currículos não veiculam simplesmente o conhecimento acumulado pela Humanidade: eles são seletivos, têm sido predominantemente eurocêntricos e omitem/ou distorcem a história e cultura africana e dos negros brasileiros”, deixando de reconhecer devidamente as contribuições significativas da população africana e afro-brasileira para a história do país, que é estrutural na formação da sociedade brasileira.

Em contrapartida a essa perspectiva limitada, é crucial que o currículo escolar reflita de maneira mais fiel a realidade da sociedade brasileira. Para compreender verdadeiramente a história do Brasil, é necessário que o ensino inclua e destaque as contribuições dos diversos povos que moldaram e enriqueceram a herança social do país. Essa abordagem mais inclusiva e abrangente não apenas oferece uma compreensão mais completa da história brasileira, mas também promove a valorização da diversidade cultural e étnica, fortalecendo a identidade nacional de maneira mais justa e representativa.

É neste sentido que se apropriar do legado de matrizes africanas, em todas as suas esferas, é apropriar-se da realidade brasileira como realmente ela foi construída, mas, sobretudo, como ela se expressa atualmente, o que reflete diretamente no cotidiano escolar. E pensar para o Brasil um currículo que aborde questões de natureza emancipatória, deve se fazer memória do nosso passado, para nos remeter o presente e fazer as devidas mudanças. Segundo a legislação,

O planejamento curricular passa a ser compreendido de forma estreitamente vinculada às relações que se produzem entre a escola e o contexto histórico-cultural em que a educação se realiza e se institui, como um elemento, portanto, integrador entre a escola e a sociedade. As decisões sobre o currículo resultam de um processo seletivo, fazendo-se necessário que a escola tenha claro quais critérios orientam esse processo de escolha. O currículo não se limita ao caráter instrumental, assumindo condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola. Para concretizar o currículo, essa perspectiva toma, ainda, como principais orientações os seguintes pontos: I – A ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo; II – A necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática; III – O planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do Ensino Médio e definidas no projeto coletivo da

escola; IV – O reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente (Brasil, 2013, p. 182).

Essas legislações, por meio de suas diretrizes, possibilitaram a inclusão de novos temas e abordagens, permitindo uma perspectiva emancipatória, antirracista e fundamentada na diversidade. Contudo, é importante reconhecer que não podemos conceber a história sob a lógica exclusiva da construção do Estado, uma vez que este tem respondido, ainda que de maneira gradual, às reivindicações de grupos como negros (as), indígenas, mulheres, entre outros.

Além disso, preconiza-se a necessidade de um processo de descolonização de mentes e atitudes. Isso implica romper com padrões de pensamento e comportamento historicamente enraizados, contribuindo para a construção de uma narrativa mais inclusiva, que respeite e valorize as diversas perspectivas culturais e étnicas presentes na sociedade. Como aponta Frantz Fanon,

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo (Fanon, 1968, p. 26).

Fanon afirma que o processo de descolonização transforma e modifica o ser. Esse movimento de mudança social é provocado pelo desgaste significativo do sistema colonial que solapou em diferentes níveis, econômico, social e militar. Já que,

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de insensibilidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (Fanon, 1968, p. 26).

Portanto, a inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares é um ato político, e comunga com o pensamento de que o currículo não está isento de intencionalidade e hierarquização e, portanto, deve ser pensado e (repensado a partir dos diferentes olhares.

[...] é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematiza nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. “Daí, a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido, quanto o currículo oculto” (Moreira, 2007, p. 19).

Daí a importância de se estudar a História dos africanos e de seus descendentes, e as relações profundas que guardamos com esse continente. No geral, somos frutos dos encontros e confrontos entre diferentes grupos étnicos como indígenas, europeus, africanos e outros. Entendemos que a História do Brasil e a História da África estão intimamente relacionadas, cabendo ao professor ampliar a discussão sobre a escravidão, introduzindo elementos da história dos africanos e dos afro-brasileiros, de sua cultura e não tratá-los como simples mercadoria que enriqueciam europeus e tiveram seu trabalho explorado à exaustão no Brasil antes e após a independência política. Kabengele Munanga assinala que,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função deste, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam a nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 15).

Ao considerar a história dos afro-brasileiros e africanos, é fundamental refletir sobre as conexões e a abordagem historiográfica desse continente. Esta reflexão deve contemplar uma série de episódios históricos, que incluem, notadamente, o processo de escravização. Durante este período, homens e mulheres foram forçosamente desenraizados de suas terras natais e levados compulsoriamente para a Europa e as Américas. O Brasil, em particular, destacou-se como um dos principais destinos desses cativos, recebendo um número significativo de africanos escravizados.

A historiografia sobre a África e sua diáspora deve, portanto, abordar as complexas interações e impactos decorrentes da escravização e da migração forçada. É imperativo compreender como esses processos históricos moldaram as identidades e as culturas afro-brasileiras, bem como a resistência e a resiliência das populações afetadas. Esta análise proporciona uma visão mais abrangente e integrada da história afro-brasileira, reconhecendo a profundidade das conexões transatlânticas e a persistente influência africana na formação da sociedade brasileira. José Rivair Macedo aponta que,

Aproximadamente quatro milhões de pessoas, por volta de 40% do total, desembarcaram nos portos brasileiros, especialmente naqueles situados nos atuais estados da Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro. O Brasil foi a principal área receptora de cativos da América, sendo seguido pelas colônias da Inglaterra nas ilhas do Caribe, principalmente os atuais países Cuba e Jamaica (Antilhas Britânicas), e pela colônia francesa de São Domingos, chamada atualmente de Haiti (Antilhas Francesas) (Macedo, 2017, p. 105).

Mas é importante pontuar que não podemos tratar a questão africana apenas do ponto de vista do processo de escravidão, como se fosse uma questão isolada e superada pela assinatura da Lei Áurea em 1888. Um ponto de partida para ampliar nossa visão e tentar superar as visões estereotipadas sobre o tema é procurar recuperar os elementos da resistência negra, suas formas de luta e de organização, sua cultura, não apenas no passado, mas também no tempo presente e buscar elementos da cultura africana e afro-brasileira dentro da sua diversidade. Sobre esse tema, Abreu, Mattos e Dantas afirmam que,

A inclusão da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares está ancorada, sem dúvida, num projeto de afirmação do Brasil como uma sociedade multicultural e de reconhecimento do importante papel dos negros na formação da sociedade brasileira, em todos os aspectos, muito além da escravidão ou da submissão (Abreu; Mattos; Dantas, 2010, p. 35).

Para os autores Capece; Basilio (2017, p. 18) “a responsabilidade da educação é descobrir os fundamentos culturais dos alunos para reforçar a solidariedade e construir as identidades dos grupos”. Apontam ainda a importância de um currículo local que, “constitui de inovações fundamentais que perpassam todo sistema moçambicano de ensino, que vai desde o ensino básico ao ensino superior” (Capece; Basilio, 2017, p. 18). Para Chimamanda Ngozi Adichie, entretanto, é preciso tomar cuidado para não repetir os mesmos erros de falar da História da África de um ponto de vista único,

A história única da África veio, no final das contas, da literatura ocidental. Aqui está uma citação de um mercador de Londres chamado John Locke, que velejou para África ocidental em 1561 e fez um relato fascinante de sua viagem. Após se referir aos africanos negros como “animais que não têm casa”, ele escreveu: “também é um povo sem cabeça com a boca e os olhos no peito”. Rio toda vez que leio isso. É preciso admirar a imaginação de John Locke. Mas o importante sobre o que ele escreveu é que representa o início de uma tradição de contar histórias sobre a África no Ocidente: uma tradição da África Subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta Rudyard Kipling, são “metade demônio, metade criança” (Adichie, 2019, p. 19-20).

Para essa mesma autora a História vista de uma única ótica é estereotipada, apresenta a história dentro de uma única lógica, de maneira incompleta, o que é para distorcer, caluniar, mas ela pode ser utilizada para humanizar e reparar. Esse é o objetivo da Lei nº 10.639/2003, que apresenta a possibilidade de conhecer efetivamente a diversidade existente, tanto em África, quanto no Brasil.

A partir de perspectivas e linhas de investigação distintas, partimos especificamente de duas questões: a primeira diz respeito às razões que conduziram à eliminação dos contextos políticos e culturais da produção do conhecimento e suas consequências, a segunda, partindo da ideia de que o mundo é epistemologicamente diverso, relaciona-se com a possibilidade de

afirmação de epistemologias alternativas, de abertura a outros desafios epistêmicos, substancializados na expressão conceptual e metafórica das Epistemologias do Sul³⁰.

As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede (Gomes, 2012, p. 102).

A ecologia de saberes³¹, conforme a premissa da diversidade epistemológica do mundo, reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Esta perspectiva valoriza diversas formas de entendimento acerca da matéria, sociedade, vida e espírito, bem como variados conceitos sobre o que constitui conhecimento e os critérios para sua validação. Ao incorporar múltiplas epistemologias, a ecologia de saberes promove um reconhecimento mais inclusivo e holístico das diferentes maneiras pelas quais as sociedades compreendem e interagem com o mundo. Sobre esta questão Gomes aponta que,

Pode-se dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional. Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento (Gomes, 2012, p. 99).

A ideia de um currículo pautado na ecologia dos saberes traduz a realidade dos sujeitos a partir da concepção de identidade na construção do currículo escolar, a partir de sua diversidade, que têm reverberado na construção do sentimento de pertencimento cultural de negros (as). E para se construir um currículo de abordagem emancipatória, podemos utilizar as ferramentas baseadas nas determinações da Lei nº 10.639/2003.

Baseada nessa legislação, as diretrizes foram instituídas pelo Ministério da Educação (2004) a partir do parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, Art. 1º. A presente resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições

³⁰ Termo cunhado por Boaventura de Souza Santos para distinguir que existe uma orientação para além do Norte. As Epistemologias do Sul, propostas por Santos, buscam resgatar modelos epistemológicos outrora desconsiderados, revalorizando identidades e culturas historicamente ignoradas pelo colonialismo.

³¹ Ecologia dos Saberes é a necessidade de uma justiça cognitiva social global. Ele argumenta que, na luta por justiça social global, subjaz a necessidade de combater as injustiças cognitivas sustentadas pelo pensamento dominante. Esse pensamento dominante é responsável por perpetuar desigualdades sociais e políticas.

de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

O Quilombo Liberdade está intimamente ligado às diretrizes para educação, seja ela Quilombola, seja para Educação das Relações Étnico-raciais, pois trata-se de um espaço onde negros e negras estão inseridos e produzindo suas relações e construindo espaços de sociabilidade a partir de suas vivências que são distintas.

Dito isso, é necessário conhecerem e se apropriarem dos conceitos tratados acerca dos quilombos que são considerados urbanos. A escola foco da pesquisa está situada dentro desse espaço, mas ainda assim não tem definições concretas. Assunção (2017, p.14) analisa que “essa denominação tem sido vista cada vez mais em bairros de negros e pobres que moram nas periferias das grandes cidades do nosso país e reivindicam suas próprias identidades a partir de suas vivências”.

A Escola Luizão está situada no Quilombo Liberdade, no entanto, esse bairro ainda se encontra em processo de definição do que seja um quilombo urbano. Ele encontra-se situado dentro da capital de São Luís. As abordagens traçadas sobre a temática têm sido recentes e os conceitos ainda estão em construção. A esse respeito, Ana Valéria Assunção, afirma que

Dessa maneira, falar sobre o “quilombo urbano” consiste em discorrer sobre a história, a religiosidade, a cultura dessa comunidade, suas crenças, saberes, trajetórias e, especialmente, sua vivência frente à negação de direitos que os mobiliza para lutas renovadas por direitos étnicos e territoriais. [...] Assim, podemos pensar na identidade étnica como elemento central de um grupo mobilizado. E, ainda que os agentes sociais não tenham reivindicado o território legalmente, a noção de pertencimento é forte entre eles. [...] (Assunção, 2017, p. 43).

Ainda na perspectiva de uma educação emancipatória, a escola está localizada dentro de um território quilombola e, portanto, a educação deve ser tratada como tal. A educação escolar quilombola aponta diretrizes específicas que se coadunam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Sendo assim, fornecem em si a inserção de um currículo com especificidades que dialoguem com os alunos dentro da realidade na qual estão inseridos, de maneira que possam contribuir para o diálogo de uma educação transformadora em que os alunos se sintam inseridos nesse currículo, tal arcabouço busca

[...] II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
IV - Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das

escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT [...] (Brasil, 2012, Art. 6º).

E a presença dos sujeitos negros dentro do espaço de produção do conhecimento é decisiva para que ele seja transformado. Não somente sua presença, mas a possibilidade de que eles próprios ofereçam novos sentidos àquilo que a academia já realizava, mas de uma perspectiva que é tida como equivocada, já que permanece um olhar eurocentrado. Portanto, para além de se trabalhar com o currículo, é importante, pensar no espaço no qual se desenvolve esse processo de construção de conhecimento, que é o espaço escolar. Régis (2012 p. 45) afirma que um currículo é “uma prática social complexa, construída historicamente, vinculada às relações sociais, políticas e econômicas e culturais”. Corroborando com esta autora, Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles, afirmam que,

Currículos que apresentam uma história linear, por etapas e com características evolucionistas, bem como cursos de formação de professores e materiais didáticos que cristalizam e consagram apenas uma versão europeia da História, torna tarefa impossível a mudança do *status quo*. O argumento de que uma criança brasileira tem o direito ao conhecimento da história da Humanidade escamoteia, na verdade, a ideia de que a história só se realiza a partir dos europeus, considerados “civilizados”, “superiores” e, portanto, vistos como modelos de “progresso” e de “desenvolvimento” (Silva; Meireles, 2017, p. 9).

No entanto, os saberes são distintos e podem estar vinculados aos diferentes espaços de aprendizagens. Nos currículos escolares, existe uma resistência à abordagem, ou ausência da História da África e dos africanos no nosso país. Há, por outro lado, uma valorização exacerbada da cultura eurocêntrica, negligenciando a contribuição das sociedades e culturas africanas para a nossa formação social, o que é fruto de uma herança racista na política educacional brasileira que nega ao negro conhecer sua própria história. Como afirma Carreira,

É necessário ter consciência de que a história da política educacional no Brasil, e de seus graves problemas de qualidade, é marcada profundamente pelo racismo entendido de maneira ampla pela negação do outro, pelo não reconhecimento pleno da não condição humana àqueles e àquelas considerados diferentes em decorrência de determinadas características físicas ou heranças culturais (Carreira, 2013, p. 13).

No Brasil, desde a constituição de 1988 com os artigos 215 e 216, garantimos o direito à proteção à diversidade étnica, racial e cultural, ou seja, o respeito à diferença. Nesse mesmo contexto - após anos de mobilizações do movimento civil organizado - esta diferença foi reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394 de 1996, “elencando a importância de se inserir as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do Brasil” (referência), e em seguida com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, em que os valores dos nativos e dos filhos da diáspora

começaram a ser considerados no contexto escolar, onde o direito à diferença deve ser posto de forma positiva, levando a valorização e equidade.

Buscando avançar para além dos textos da legislação e garantir que seja efetivado esse direito à diferença, adentramos ao principal espaço no qual acreditamos ser possível ocorrer essa transformação, o da educação, seja ela em quaisquer níveis e modalidades. Para Silva; Fonseca (2010, p. 18), “o documento em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro do respeito, à pluralidade cultural”.

Para se trabalhar com ensino de história, conectado com o currículo que aborde a história e cultura africana e afro-brasileira, é necessário que se compreenda de fato aquilo que se quer ensinar e para quem se vai ensinar. É necessário traçar um novo caminho. Esse novo caminho tem que estar na perspectiva de que a história deve ser analisada e o passado deve ser interrogado, a partir das inquietações do presente. Carreira afirma que,

As metodologias visam à construção de um ambiente escolar favorável, à promoção da corresponsabilidade e à definição de um conjunto de ações planejadas coletivamente que possam contribuir de forma mais sistemática para o enfrentamento do racismo. Nesse sentido, a proposta também visa reconhecer, potencializar e articular ações já desenvolvidas por escolas, secretarias de educação, universidades e organizações não governamentais destinadas a promover a igualdade racial na educação (Carreira, 2013, p. 20).

Ao interligar o ensino de História, a Lei 10.639/2003 e o currículo escolar atuamos e nos dispomos a executar as diretrizes de uma educação em sala de aula. Assim, faz-se necessário não apenas se guiar pelo currículo ou introduzir conteúdos relacionados ao que determina a Lei, mas sim, a uma nova metodologia de ensino.

Lahire traz importante ponderação acerca da escola, que devemos levar em consideração ao pesquisar o espaço escolar. “A escola pode ser, um espaço tanto de reprodução das desigualdades sociais, quanto um espaço político democrático de luta por igualdade” (Lahire, 2003, p. 987). Isso se reflete no fato de que âmbitos extraescolares interferem diretamente no currículo escolar. Dessa forma, ao analisar a construção de um currículo devemos investigar todo contexto sociopolítico da sociedade em destaque.

Implementar atividades abordando temas sobre história e cultura africana e afro-brasileira tem o objetivo de intensificar a sensibilidade para a necessidade de um vínculo maior com a cultura interior de cada sociedade e entre diversas sociedades, resgatando manifestações culturais de grupos em que sua identidade se encontra ameaçada.

Incorporar ao currículo a cultura africana é desmistificar a visão construída do negro brasileiro. É forjar ferramentas para construção de uma identidade negra, principalmente

quando os focos em questão são adolescentes e jovens ainda em processo de formação, e consequentemente de autoafirmação. Já que,

Entendemos que pensar políticas de identidade como políticas de localização também no tempo histórico, isto é, como formas de articulação estabelecidas, a partir de um presente, com tempos passados e futuros permanentemente inventados e recompostos, pode contribuir para avançar o debate sobre a interface entre ensino de história e a processos de identificação (Gabriel; Costa, 2010, p. 98).

Ao trabalhar com um currículo na perspectiva emancipatória, o professor busca inserir diferentes perspectivas em suas abordagens, principalmente em se tratando de ensino de História. Abordagens como a construção da identidade negra, que perpassa por outros elementos, são indícios de mudanças que são observadas no campo das formações.

As tecnologias de informação e comunicação tornam visíveis as contradições do capitalismo e permitem, com maior intensidade, a visualização da diversidade cultural e epistemológica do mundo. Essas condições possibilitam a crítica de um regime epistemológico dominante e, simultaneamente, destacam a necessidade urgente de alternativas.

De fato, o capitalismo global é mais do que um modo de produção, um regime cultural e civilizacional que se impõe de um modo tentacular a todas as instituições sociais, ao modo de vida dos cidadãos, aos comportamentos sociais, produzindo uma consciência coletiva impeditiva da afirmação de outras práticas, os “dominados, deserdados e oprimidos”, sem que tenham verdadeira consciência. Mignolo (2007, p. 290) aponta que irromper com as epistemes de matrizes europeias é uma necessidade, já que, segundo ele, “a opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”.

O colonialismo, poder racista/etnicista que opera dentro do Estado-Nação, sustenta a imposição de classificação racial/étnica que se origina e mundializa-se o colonialismo. É no colonialismo que acontece o processo de exploração destrutiva. Os colonizadores se apropriam do território e justificam essa apropriação como uma forma de “ajuda” a gerir suas riquezas e a continuidade desse colonialismo através do processo de produção capitalista trouxe ainda mais prejuízo para a humanidade.

A história do colonialismo demonstra que o país colonizador para manter seu domínio não só pratica a repressão das manifestações culturais do povo colonizado, como também impõe a sua cultura através da assimilação e da alienação cultural. E esse processo se revela como um ato indispensável para manutenção da dominação e da exploração. Como aponta Leila Leite Hernandez,

“[...] o emprego da força física sem coibição, gera mais força e violência administrativa em benefício da força e não da lei (que regula as relações cotidianas

entre grupos de pessoas e grupos) torna-se um princípio destrutivo que só é detido quando mais nada resta a violar, isto é, quando o terror se torna indiscriminado[...] os homens europeus concordam quanto aos meios e aos fins da dominação colonialistas plenamente justificados pelo racismo, o qual, provocando a perda do senso da realidade do europeu em contato com outros povos, fornece um conjunto de elemento para que as sociedades coloniais se ordenem internamente como um organismo regido por arbitrariedade justificada pela “superioridade da raça branca” (Hernandez, 2008, p. 92-93).

Dentro dessas perspectivas e para romper com essas fronteiras e domínios, se tem buscado inserir novos sujeitos no campo de saberes, rompendo a lógica de uma epistemologia superior e que tem apenas um ponto de vista. E para romper com essa lógica, o espaço escolar tem sido um aliado, mesmo sendo um espaço de contradição e conflito. Conforme apontam Almeida; Mesquita; Oliveira (2018, p. 116), “[...] espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados[...]”.

É importante pensar nessa construção de uma epistemologia em que os diferentes sujeitos constroem saberes a partir de sua leitura do mundo no qual convivem. É preciso saber ainda como estão sendo produzidos esses saberes e como podem colaborar para essa construção epistemológica partindo de uma perspectiva cooperativa e interdisciplinar sobre saberes e práticas ligadas às questões de cultura e diversidade. Para se definir métodos devemos saber que caminho pode ser traçado quando se sabe aonde quer chegar. Nesse sentido, Gomes ressalta que,

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismos, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (Gomes, 2007, p. 25).

Os saberes distintos fundamentam-se na premissa da diversidade epistemológica do mundo. A ecologia de saberes, que também adota essa premissa, reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Há diversas formas de entendimento sobre a matéria, sociedade, vida e espírito, assim como diferentes conceitos sobre o que é considerado conhecimento e os critérios para sua validação. Essa abordagem valoriza a multiplicidade de epistemologias, promovendo uma compreensão mais abrangente e inclusiva das diversas maneiras pelas quais as sociedades percebem e interagem com o mundo. Conforme analisa Boaventura de Sousa Santos,

[...] As alternativas à epistemologia dominante partem, em geral, do princípio de que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo

negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência) [...] (Santos, 2009, p. 12).

Mas o reconhecimento dessa construção de saberes é ambíguo. A diversidade cultural ganhou fôlego nas últimas décadas e favorece o reconhecimento de uma diversidade e uma pluralidade epistemológica. Partilha-se ainda hoje a crença nas ciências como única forma de conhecimento válido e rigoroso.

E ao analisarem os movimentos de pessoas, de ideias e de diferentes lugares ao longo do tempo, os historiadores e outros cientistas sociais, constantemente fazem distinção entre local e imigrante, entre nativo e estrangeiro, ou entre original e colono. Isso é frequentemente impulsionado por uma conjuntura política, em que tal separação, geralmente, serve outros propósitos e é praxe na política convencional.

Em suma, a análise da diversidade no ambiente educacional, a partir das diretrizes específicas que serão abordadas no próximo tópico, representa um avanço significativo na desconstrução de preconceitos e na valorização das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira. Integrar esses conteúdos no currículo escolar visa não apenas corrigir distorções históricas, mas também fomentar uma educação que reconheça e celebre a diversidade cultural e étnica do país, promovendo, assim, uma sociedade mais justa e equitativa.

2.2. Promovendo a inclusão e a diversidade: análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil

O debate sobre as relações raciais no Brasil não ocorreu de maneira espontânea e, conseqüentemente, não foi implementado nos currículos escolares de forma natural. Desde 2003, o campo educacional é amparado por uma legislação específica que estabelece a inclusão do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Esta legislação representa um dos frutos das lutas do movimento negro brasileiro, que tem se

empenhado em promover uma educação mais inclusiva e representativa das contribuições e experiências da população negra no Brasil.

O parecer busca oferecer uma resposta, especialmente na área da educação, às demandas da população afro-brasileira por políticas de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Ele trata de uma política curricular fundamentada em dimensões históricas, sociais e antropológicas da realidade brasileira, com o objetivo de combater o racismo e as discriminações que afetam particularmente a população negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) desempenham um papel crucial na promoção da equidade e na construção de uma sociedade inclusiva. Ao orientar o desenvolvimento dos currículos escolares, essas diretrizes proporcionam uma estrutura para abordar de maneira adequada e substantiva as questões relacionadas à diversidade étnico-racial. Ao reconhecer as desigualdades historicamente perpetuadas, as diretrizes incentivam a,

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (Brasil, 2004, p.1).

A Lei 10.639/2003 completou 20 anos no ano de 2023. Essa lei instrui os temas que podem ser debatidos no contexto da sala de aula: quais temas relacionados com a cultura afro-brasileira e africana devemos inserir, sem reproduzir os estereótipos sobre a população negra. Mas o que se percebe é que ainda é recorrente a falta do debate e da inserção no contexto da sala de aula, mas é impensável discutir tal temática sem que seja discutida a lei. Percebe-se um crescimento explícito neste campo de estudo, mas temos muitas lacunas a serem sanadas, a citar a pesquisa do UNICEF, a qual aponta que,

Crianças e adolescentes pretas (os), pardas (os) e indígenas são as (os) mais atingidas (os) pela exclusão escolar. Juntos, elas (es) somam mais de 70% entre aquelas (es) que estão fora da escola. É sabido que suas trajetórias escolares também são marcadas pela exclusão: as reprovações e a distorção idade-série incidem sobre negras (os) e indígenas muito mais do que sobre brancos. Não é surpreendente constatar que essas parcelas da população estejam mais fora da escola do que a população branca (UNICEF, 2021, p. 26).

Corroborando com esses dados, a pesquisa do PNAD Contínua (2023, p. 2), ao analisar o quesito raça e cor, aponta a disparidade entre brancos e negros, “em 2023, a taxa de analfabetismo entre pessoas brancas de 15 anos ou mais foi de 3,2%, enquanto entre pessoas

pretas ou pardas foi de 7,1%. Entre idosos de 60 anos ou mais, a taxa subiu para 8,6% entre brancos e 22,7% entre pretos ou pardos”.

Decorrente das mais variadas lutas do Movimento Negro³², em diversos momentos da recente história da sociedade brasileira, a Lei nº 10.639/2003 sancionada em 2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na LDB/96 que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Ao longo do século XX, o Movimento Negro pautou a necessidade de instrumentalização dos feitos da população negra, como meio de valorizar a história dos negros e negras no Brasil. Como sabemos, a promulgação da lei representa um grande marco, tanto jurídico quanto simbólico no sentido da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto da educação básica no Brasil. Segundo apontam os dados da pesquisa do Instituto Alana,³³

Ao longo da história brasileira, o Movimento Negro destacou a importância da educação como estratégica para a transformação da sociedade e garantia de direitos. Por muitas décadas, agiu incansavelmente pelo acesso e permanência da população negra aos níveis e modalidades da educação e pelo reconhecimento da histórica contribuição epistêmica e cotidiana da população negra na construção e formação da estrutura social do país (Instituto Alana, 2023, p. 16).

Entretanto, mesmo tendo sido resultado de uma história de luta de diferentes agentes e sujeitos sociais negros brasileiros, após duas décadas de existência, o que se percebe é que a lei ainda não alcançou forças o suficiente para garantir sua real implementação. Segundo os dados apontados nesta mesma pesquisa do Instituto Alana, as Secretarias de Educação Municipais não inseriram a legislação nos currículos das escolas que são atendidas pela rede,

Apenas 5% dos municípios afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e só 8% das secretarias dizem ter dotação orçamentária específica. Importante ressaltar que dos 39% dos municípios que destinam recursos para cumprir as DCNs, boa parte não o faz de forma adequada ou plena, ou seja, com impulsionamento para que as escolas implementem e realizem ações frequentes – para que não aconteçam de forma esporádica ou apenas durante o

³²O Movimento Negro é compreendido como um movimento social, que está intimamente relacionado com as classes subalternas. Desenvolve suas práxis através de um conjunto de valores, ideias, costumes, entrelaçados nos mais diversos setores da vida social, inclusive no setor saúde e educação na construção de projetos que podem auxiliar os interesses corporativos e universais, ou ainda de conservação e/ou mudança.

³³ Organização da sociedade civil fundada em 1994, no Jardim Pantanal, São Paulo. Trabalha com programas próprios, projetos e parcerias para, assim, garantir condições para o desenvolvimento integral da infância em seus diferentes espaços de vivência. Fonte: <https://alana.org.br/instituto-alana/>

mês ou semana do Dia da Consciência Negra –, com oferta regular de formação continuada aos profissionais de educação, com orientação curricular referenciada ao contexto local, com acompanhamento e avaliação das medidas colocadas em prática (Instituto Alana, 2023, p. 41).

O que se percebe com a pesquisa é que as secretarias ainda precisam fazer a implementação no chão das escolas e assegurar que sejam implementados o que assegura as DCERER no seu artigo 5º “os sistemas de ensino devem adotar medidas para garantir que alunos afrodescendentes tenham acesso a instituições de ensino de qualidade, com instalações adequadas e equipamentos modernos, profissionais capacitados, para que haja um ambiente educacional equânime” (Brasil, 2004, p.2).

É *dever de memória*, o Estado precisa cumprir com as obrigações e reparações dos povos que foram marginalizados e invisibilizados por um longo período da história. E a participação da população negra deve ser visualizada dentro da sala de aula a partir das suas especificidades e dentro de sua diversidade. Diversidade essa que deve ser a expressão social e cultural dos povos, sobretudo dos maranhenses, já que,

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Brasil, 2004, p. 10).

Ao tratar de inserir as DCERER no ensino principalmente na disciplina de História, os professores, sobretudo, tratam de sanar as lacunas existentes em relação à historiografia sobre a população negra,

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil, 2004, p. 11).

A história dos africanos e dos afro-brasileiros foi construída sobre as bases da desigualdade e para essa população, durante muito tempo, foi reservado o lugar das classes sociais mais pobres e de condições mais precárias. Assim, persistem ao longo desses anos os negros como maioria nas periferias das cidades, onde há ausência de saneamento básico, precariedade de moradia, saúde e educação, que são direitos fundamentais de um cidadão. O Estado brasileiro tomou algumas medidas visando melhorar a situação dos negros após

sucessivas demandas dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro. Martha Abreu; Hebe Mattos; Carolina Vianna Dantas, afirmam que,

Desde a década de 1950, algumas iniciativas do governo brasileiro indicavam uma espécie de “dever do Estado” assumido em relação às populações afrodescendentes. Em 1951, foi sancionada a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1390) que tornou o preconceito racial contravenção penal. Em 1985, a lei foi ampliada, incluindo entre as contravenções penais, não só a discriminação baseada na raça/cor, mas no sexo ou no estado civil. Era a chamada Lei Caó (Lei nº 7437). Dos anos de 1990 para cá houve um significativo aumento das discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparação para as populações afrodescendentes. Mas, sem dúvida, seus fundamentos repousam na Constituição Federal de 1988, quando ficou clara a necessidade de implementar medidas capazes de promover, de fato, a igualdade sancionada pela lei e a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. A Constituição de 1988 garantiu, nos Artigos nº 215 e 216, proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e estendeu a noção de direito às práticas culturais (Abreu; Mattos; Dantas, 2010, p. 23).

É necessário que sejam contextualizadas temáticas relacionadas à população negra, pois segundo apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a população brasileira é composta por mais de 50% de população negra. O ensino de História nos dá possibilidades para que possamos discutir acerca de tais temáticas, trazendo abordagens que possibilitem problematizar a História num campo da História global pensando a partir das conexões com as relações que se coadunam a partir de uma história mais ampla.

Contudo, é importante encontrar uma maneira correta de abordar determinada questão, para não cair na redundância ou no comodismo de trabalhar assuntos rotineiros de “caráter conteudista”, como por exemplo, limitar o estudo do negro no Brasil ao período escravagista, com apenas sua força de trabalho se fazendo presente.

Wilma Baía (2010) ressalta que essa discussão traz importantes contribuições para os campos acadêmico, social e educacional, destacando seu potencial para fundamentar os estudos etnicorraciais. Essa abordagem pode ampliar o alcance dessas discussões na sociedade, com ênfase particular na educação.

Abordar temáticas como a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares é imprescindível para dismantlar estereótipos sobre os negros, que durante um longo período na historiografia brasileira foram retratados como desprovidos de história e tratados como inferiores. Para alterar essa percepção e tratamento, o Movimento Negro brasileiro, inspirado por lutas semelhantes ao redor do mundo, conseguiu algumas reparações, embora ainda insuficientes frente ao longo período de exclusão e perdas. Desde a promulgação da Constituição de 1988 até os dias atuais, esses esforços têm buscado reverter séculos de marginalização e promover uma compreensão mais justa e equitativa da contribuição dos negros para a sociedade brasileira.

Hoje, 136 anos após a “abolição da escravidão” o negro ainda encontra dificuldade no caminho em direção à sua inclusão social, o que o deixa em um estado de desigualdade difícil de ser alterado. Somado a isso, existe o fato de no Brasil não existir segregação legal desde o processo de escravização, o que gera um racismo velado e difunde a ideia de que a raça não é realmente importante para o brasileiro. Diante disso, Carlos Benedito Rodrigues da Silva aponta que, “embora reconheçamos algumas conquistas importantes, esse processo não está acabado. O principal entrave à superação das desigualdades sociorraciais no Brasil é o racismo institucional, que exige, ainda, ações efetivas” (Silva, 2018, p. 630).

Tal leitura social faz com que o Brasil viva no mito da democracia racial, que parte da ideia de que não existe racismo e todos convivem em harmonia e igualdade plena, mesmo com dados apontando que a miscigenação constitui o pilar central da ideologia racial brasileira e prega que através dela todos são incluídos na sociedade. A autora Barbara Soares Pinheiro traz apontamentos importantes para tratar sobre a democracia e como esse mito criou-se no Brasil. Para ela,

A democracia é um estado de plena igualdade entre pessoas na sociedade, qualquer que seja sua raça ou etnia. Tanto raça quanto etnia são constructos sociais, ou seja, conceitos socialmente desenvolvidos em determinados contextos históricos. No entanto, como já apresentado, a raça surgiu como conceito biológico a partir de sua articulação com o genótipo (constituição genética). A democracia racial no Brasil é um mito, não há plena igualdade entre pessoas negras e brancas no Brasil. E esse mito se fortalece na medida em que se constrói, com base nas teses do Lombroso e diversos eugenistas, a estratégia de genocídio negro pautada na miscigenação racial (Pinheiro, 2023, p. 50-51),

Durante a década de 1950 alguns intelectuais trataram de demonstrar que essa harmonia não passava de um mito. O Movimento Negro passou a atuar como ator político em busca de melhores condições para população negra. E começa a mudar essa falácia da democracia racial existente no Brasil. Diante da tamanha pressão é que o governo brasileiro começou a olhar para as sucessivas demandas solicitadas durante muitos anos. É importante salientar que essas demandas vêm de outras décadas até mesmo no período escravista.

Ao analisar as diretrizes, está delineado no seu quarto artigo a importância da atuação dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro e os núcleos de pesquisas e estudos existentes,

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (Brasil, 2004, p.2).

Ao abordar as questões relacionadas aos direitos da população negra, especialmente os mais vulneráveis, o Movimento Negro tem desempenhado um papel crucial na promoção de

mudanças significativas nas condições de vida e na luta pela garantia de direitos essenciais. Apesar de sua longa trajetória de resistência, foi apenas na história recente que esses direitos começaram a ser formalmente reconhecidos e inseridos nas políticas públicas brasileiras. Gomes (2017, p. 119), assinala o papel do Movimento Negro na “construção dos seus saberes, denuncia que a escravidão, as teorias raciais, a colonização dos países africanos, os sofrimentos e a opressão trazidos por esses processos foram alternativas que poderiam ter sido evitadas no passado”.

E uma das atuações do Movimento Negro foi através da Imprensa Negra e da Frente Negra que trataram de denunciar as mazelas sofridas pela população e reivindicar melhores condições por eles. Segundo aponta Santos (2009, p. 53), “A Imprensa Negra expandiu-se nos centros urbanos em 1920-1930, para dar voz à raça, conforme o vocabulário da época”. Essa mesma autora também afirma que a “Frente Negra Brasileira, surgiu na década de 1931, associação de cunho socioeducacional e político, que reivindicava um novo padrão de cidadania para os negros brasileiros” (Santos, 2009). Eram essas associações que encabeçavam a luta em prol da população negra e ainda hoje são os movimentos dentro das suas variadas interfaces que pautam as reivindicações para o bem viver dos negros (as).

Em 1971, foi criado o grupo Palmares em Porto Alegre (RS), considerado o precursor do movimento negro contemporâneo. Uma das propostas desse grupo foi a reavaliação do 13 de maio, data da abolição da escravatura no Brasil. Em um movimento de reivindicação do protagonismo negro, passou-se a comemorar o 20 de novembro como símbolo da resistência negra, pois essa é a data do assassinato de Zumbi dos Palmares.

A escolha do 20 de novembro representa uma mudança significativa na forma como a história é contada e celebrada, destacando a luta e a resistência dos negros ao invés de uma perspectiva de libertação concedida. Esta data se tornou um marco importante para o Movimento Negro, promovendo reflexões sobre a contribuição e a resistência da população negra ao longo da história do Brasil. A atuação contínua do Movimento Negro nas diversas áreas da sociedade brasileira tem sido crucial para a promoção da igualdade racial.

Durante esse período eclodiu uma série de outros movimentos dentro do cenário brasileiro, unindo as forças em busca de melhores condições para a população negra e a inserção da pauta do racismo e discriminação contra essa população fica mais evidente. Através desses movimentos a população negra começa a erguer suas vozes de maneira mais organizada e associada. Faz-se ecoar diversas vozes lutando de maneira transversal e em diversas frentes.

O entrelaçamento entre Brasil e África é visto em diversos campos. Cada vez mais intelectuais da atualidade buscam estreitar esses laços construídos ao longo dos séculos,

iniciado com o processo de escravidão, mas que ao longo do tempo tem se modificado. Hoje cada vez mais sentimos a necessidade de compreender esse mundo na sua complexidade e diversidade política, econômica, social e cultural. Gislene Aparecida Santos afirma que,

(...) podemos dizer que até o século XIX havia, em relação aos povos da África, um olhar exótico e que foi exatamente este olhar exótico, com tudo o que decorre dele, que, embora não tenha criado o racismo permitiu que o sentimento racista aflorasse. A construção de um olhar exótico sobre a África resvalou para o racismo no momento em que se desejou retirar da população seu poder de participação política. Não é à toa que o discurso racista surge no momento em que o continente africano aparece diante do olhar dos europeus como um território de imensas riquezas ainda preservadas ou em que, nas colônias, o processo de conquista da liberdade por parte dos ex-escravos seja efetivado (Santos, 2002, p. 287).

Apesar do grande número de variedade étnica dos africanos trazidos para o Brasil, e das possibilidades de pesquisa abertas para pessoas interessadas em “descobrir” a África, os contemporâneos do tráfico de escravos, escreveram pouquíssimos relatos que falam diretamente da cultura africana entre as culturas no novo mundo. A cultura é uma produção de conhecimento da tradição como o ‘mesmo em mutação’ e um conjunto de procedências.

Os processos de migrações livres e forçadas estão diversificando as culturas e pluralizando as identidades. Fluxos não regulares de povos são praticamente fluxos de capital e tecnologia. Fluxos de povos que inauguram um novo processo de minoração em antigas sociedades metropolitanas. Há dois processos opostos nas formas contemporâneas de globalização: as forças dominantes de homogeneização cultural (cultura americana) e os processos sutis de descentramento dos modelos ocidentais (disseminação da diferença cultural). O local e o global são atados um ao outro como condição entre si, mas a diáspora é a trajetória de um povo e de uma cultura moderna. Nesse sentido precisamos avançar numa leitura que nos leve a compreender o continente africano, apresentando suas potencialidades, seus limites e desafios no mundo globalizado³⁴.

E essa compreensão só pode ocorrer a partir de novas leituras acerca do continente. A África ganha uma nova visão a partir dos processos de independência e de fortalecimento de seus países ao longo dos anos. As sociedades africanas atuais assumiram uma nova postura perante seus Estados, buscando reconstruir uma história deixada para trás a partir do momento da “partilha” de seu continente. A África busca se reconhecer como protagonista de sua própria história, contada pelos próprios africanos, a partir de uma visão construída dentro da própria sociedade africana, desconstruindo conceitos eurocentristas. Como aponta Leila Leite Hernandez,

³⁴ Veja mais sobre o tema em: O que é global e o que é local? Uma discussão teórica sobre a globalização. (Guy, 2015, p. 41-69).

Não é demais ressaltar que a independência era um projeto inquestionável, mas a complexidade das oposições permitia registrar divergências ideológicas em torno da sua relação com outros temas, como a unidade africana em suas diversas concepções; a política externa; as culturas africanas; o socialismo com diferentes significados; e o nacionalismo. Este se desenvolveu de forma desigual entre os distintos grupos sociais e as diferentes ilhas do arquipélago. Os primeiros sujeitos desse processo foram as elites culturais, incluindo os líderes do movimento de independência. Quanto às massas populares, a grande base social de apoio, começaram a desenvolver uma tímida consciência nacional, só depois da criação dos estados nacionais" (Hernandez, 2008, p. 529).

Pensar no processo de renovação histórica e reflexão biográfica mostra a importância do papel, sobretudo das mulheres, no processo de independência e mudança dessa nova África, enfatizando o local de participação dentro do processo de conquista. O protagonismo de alguns intelectuais está mais evidente em torno dos meados do século XX, que foi o momento de grandes modificações para o pensamento africano. As escolas de pensamento ligadas aos poetas da negritude e aos militantes do panafricanismo independentista com ampla repercussão mundial causaram forte impacto no continente.

As personalidades distintas deram suas contribuições à literatura, à poesia, à história, à política, às ciências e demais áreas de conhecimentos. Esses são os casos dos senegaleses Cheik Anta Diop e Léopold Sédar Senghor, o caribenho Edward W. Blyden, o ganês Kwame Nkrumah, o Tanganiqueano Julius Nyerere, o guineense Amílcar Cabral, o queniano Jomo Kenyatta e tantos outros que contribuíram para independência de seus países e até de outros países como é o caso de Amílcar Cabral, que lutou pelo seu país Guiné-Bissau e também por Cabo-Verde.

É importante destacar a participação das mulheres na luta pela liberdade africana como as Moçambicanas Josina Machel, Filomena Likume, Mónica Chitupila e a proliferação dos diferentes saberes e fazeres através de sua literatura, como Vera Duarte, Paulina Chiziane, Léonora Miano, Chimamanda Adichie e tantas outras que têm atravessado oceanos para desmitificar a História dos Africanos e Africanas que fora contada a partir da ótica do colonizador.

E durante os anos 1960 e 1970, os próprios africanos na diáspora começaram a movimentar-se, no sentido de mudar as realidades dos países de origem, como ocorreu com o movimento panafricano³⁵. A proposta dos intelectuais panafricanistas e pan-negrístas era a mudança de postura em relação aos países africanos.

³⁵ O panafricanismo como movimento formal político começou em 1900 com a Conferência Pan-Africana em Londres. Este evento, organizado pelo advogado, Henry Sylvester Williams, foi seguido, ao longo de meio século, pelos quatro Congressos Pan-Africanos organizados por W.E.B. Du Bois. (Nascimento, 1981, p. 87).

Diante dessa realidade, pensar as relações étnico-raciais em suas práticas curriculares provoca o questionamento sobre a seletividade dos currículos ao fazer a abordagem de quem são os conhecimentos que estão postos nessas práticas e porque seus saberes e fazeres não serem reconhecidos como legítimos dentro do contexto da sala de aula. Avançar para uma prática curricular que abarque os diferentes sujeitos é um compromisso enquanto profissional da educação, que tem o “domínio” sobre quais conteúdos devem ser inseridos. As mudanças são necessárias, pois como afirma Nilma Lino Gomes,

[...] É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012, p. 100).

O Brasil tem implementado mudanças significativas, apesar dos retrocessos ocorridos nos quatro anos do governo de Bolsonaro, especialmente no campo da História dentro do ambiente escolar. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam instrumentos para atender às demandas das populações historicamente marginalizadas, particularmente aquelas advindas dos movimentos negros que buscaram soluções para a questão da representatividade e inclusão do negro na sociedade brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 deve englobar todas as disciplinas do currículo escolar, em especial as disciplinas de Literatura e História. Deve colaborar ainda para uma abordagem mais prática que está preceituada nas Diretrizes Curriculares para Relações Étnico-Raciais; estas têm como objetivo principal subsidiar a referida lei para que seja implementada nas escolas, a saber,

Em um país com metade da população negra e com um histórico de quase 400 anos de escravidão – a contar do início do nosso ingresso involuntário no mundo moderno, em 1500 – o longo processo de construção da democracia só se concluirá na sua plenitude quando se igualizar as oportunidades, os direitos e as condições mínimas de existência, liquidando-se, de uma vez por todas, com a discriminação racial. Na nossa história republicana, nunca houve momento mais propício para a radicalização desse processo. Nesse sentido, as Diretrizes, pela oportunidade do seu surgimento e pelos objetivos preconizados nas suas determinações, no que diz respeito à construção da igualdade étnico-racial, configura-se como um documento normativo ímpar cuja aplicação imediata, da Educação Infantil à Educação Superior, é uma necessidade indiscutível (Brasil, 2007, p. 5).

O parecer sugere que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana abarque, com prioridade iniciativas e organizações negras, [...] sugere uma continuidade básica e estrutural da história e cultura afro-brasileira, quando, por exemplo, relaciona o Quilombo dos Palmares com as comunidades negras hoje classificadas como remanescentes de quilombo [...] (Brasil, 2004, p. 11). Seu texto tem como foco principal destacar as histórias daquelas

instituições que “contribuem para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades e municípios, regiões” (Brasil, 2004, p. 11). As diretrizes em consonância com o tema da pesquisa apontam o que deve ser contemplado no que diz respeito à inserção de temas, tais como:

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS: O princípio deve orientar para: - o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; - o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; - o combate à privação e violação de direitos; - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; - as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (Brasil, 2004, p. 19).

E ao trabalhar com o tema da identidade tratamos de atender as diretrizes e, portanto, de inserir esses diferentes sujeitos no bojo do diálogo sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Não se trata somente de buscar essa inserção de modo pontual, mas de garantir que ela seja estruturante dos currículos escolares e implementada dentro dos espaços onde se trata de educação, sobretudo dentro da escola, como delineiam essas respectivas diretrizes,

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

– O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 21, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,⁽³⁾ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais ⁽⁴⁾, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (Brasil, 2004, p. 20-21).

Existem diversos entraves para a implementação dessas diretrizes. Uma pesquisa recente realizada pelo Instituto Alana (2023) nas escolas brasileiras aponta para um déficit significativo nesse processo, evidenciando que, embora essas diretrizes existam desde 2004, ainda não foram efetivamente implementadas. Isso é particularmente preocupante, considerando que uma parcela significativa dos alunos e alunas nas escolas brasileiras é composta por negros e negras, que se beneficiariam diretamente dessas políticas educacionais.

A pesquisa do Instituto Alana (2023), é, portanto, uma pesquisa recente e um dos seus objetivos foi saber como esses dispositivos têm tratado da implementação da Lei 10.639/ 2003 e como têm inserido suas diretrizes nos seus currículos para pensar a diversidade existente nas escolas. A pesquisa concluiu que,

A maioria das Secretarias Municipais de Educação afirma realizar ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para apoiar as escolas. Entretanto, segundo as próprias redes de ensino, as ações são realizadas de maneira esporádica. O desenvolvimento de atividades em parceria com movimentos sociais, grupos culturais, Neabs, Neabis e grupos correlatos ou comunidade do entorno está entre as ações menos realizadas pelas secretarias. 57% das secretarias oferecem formações sobre relações étnico-raciais, ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. 24% das secretarias acompanham indicadores de desempenho dos estudantes por raça. A maioria das secretarias afirma que as escolas da rede incorporaram a temática em seus PPPs. Entretanto, 69% declararam que a maioria ou boa parte das escolas realiza atividades apenas em novembro, durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra. Os materiais didáticos utilizados pelas escolas sobre a temática são distribuídos via Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na maior parte dos casos. Porém, 1/3 menciona materiais específicos distribuídos pelas secretarias, que muitas vezes podem ser comprados, recebidos em doação ou produzidos pelos próprios educadores e coordenadores (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 48-49).

No entanto, o que se percebe através desta pesquisa é claramente a falta de comprometimento com a efetivação da legislação e a implementação das diretrizes que de fato possam inserir a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Diante de tal constatação é necessário que haja de fato a fiscalização do cumprimento da legislação, sobretudo da Lei nº 10.639/2003, que é foco do nosso trabalho, especialmente sobre o seu papel e execução na Escola Luiz Alves Ferreira, como examinaremos a seguir.

3 A ESCOLA LUIZ ALVES FERREIRA (ESCOLA LUIZÃO) - O CENÁRIO DA PESQUISA

A escola foi fundada em 1962 com o nome de Grupo Escolar Estado do Pará. A origem desse nome tem relação com uma homenagem do governador Newton Bello aos estados do Nordeste do Brasil. Atualmente a escola é registrada com o nome Centro Educa Mais Professor Luiz Alves Ferreira. A homenagem foi concedida ao então professor Luizão, que morreu em 16 de março de 2020, devido a sua relevante contribuição para a sociedade maranhense, sobretudo para a população negra. A escola é pertencente à rede estadual de ensino e está localizada na Rua Mangue Seco, nº 300, bairro Liberdade.

A escola foi criada em resposta à necessidade de construir instituições públicas de ensino que atendessem aos estudantes da Liberdade e das áreas vizinhas. A demanda surgiu devido ao elevado número de crianças e jovens em idade escolar que precisavam estudar longe de suas casas, pela ausência de escolas próximas à comunidade. Inicialmente, a construção foi bem acolhida pelos moradores locais. No entanto, com o passar do tempo, as condições de acomodação dos alunos tornaram-se insuficientes, à medida que a demanda por novas vagas aumentava, tornando o espaço físico da instituição inadequado para atender às necessidades crescentes da comunidade.

A seguir, apresentamos algumas imagens da escola. A primeira, a segunda e terceira figuras mostram a frente da escola, destacando sua fachada e entrada principal. A primeira figura foi feita no início da pesquisa, no ano de 2022, enquanto a segunda e a terceira retratam a escola no ano de 2024, evidenciando possíveis mudanças e melhorias ao longo deste período.



Figura 3- Frente da Escola Luiz Alves Ferreira – 2022 -
fonte: própria autora



Figura 4 - Frente da Escola Luiz Alves Ferreira – 2024-
Fonte: professor Pedro Cordeiro



Figura 5 - Lateral da Escola Luiz Alves Ferreira com o nome da escola – 2024 - Fonte: Professor Pedro Cordeiro



Figura 6 - Parte interna da escola - área de vivência e de alimentação - 2022 Fonte: arquivo pessoal da autora



Figura 7- vista da sala de Direção e área de vivência Fonte: arquivo pessoal da autora

Apresentamos a Escola Luizão através de algumas imagens, destacando o espaço onde nossa pesquisa foi realizada e enfatizando sua importância para o desenvolvimento da educação local. A escola atende alunos dos bairros Liberdade, Camboa, Fé em Deus, Jaracaty e adjacências, estando situada no primeiro quilombo urbano certificado no Maranhão. Nos quadros a seguir, estão descritos os dados de atendimento dos alunos, abrangendo etapas, turnos e escolaridade, fornecendo uma visão detalhada dos aspectos físicos e operacionais da instituição.

Quadro nº 1: Informações sobre período de funcionamento da escola, etapa de ensino e séries atendidas

Turno	Etapa	Ano de Escolaridade
Matutino	Ensino médio	1º, 2º e 3º
Vespertino	Fundamental II	7º, 8º e 9º
Noturno	Educação de Jovens e Adultos	1º, 2º e 3º

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas durante a pesquisa

O Quadro 2 apresenta de forma detalhada a composição do corpo de funcionários, incluindo professores, gestores, secretários e supervisores. O levantamento distingue claramente entre funcionários efetivos e contratados, proporcionando uma visão abrangente da distribuição dos profissionais na instituição.

Quadro nº 2: Equipe de gestores, docentes, supervisores, coordenador pedagógico, tesoureiro, secretário

Gestor (a)	Professor (a)	Supervisor (a)	Secretário (a)	Tesoureiro	Coordenação Pedagógica
1- Gestor geral	37	2	1	1	2
2- Gestor adjunto – 1 diurno e 1 noturno	31 – Nomeados e 6 contratados	1 diurno e 1 noturno		1 auxiliar	1 diurno e 1 pela noite
1- Gestor Administrativo	30 docentes possuem Pós - graduação <i>Lato Sensu</i>				

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas durante a pesquisa

No quadro a seguir, apresentamos os aspectos estruturais da escola, como o número de salas, áreas e banheiros disponíveis. Esses dados são fundamentais para avaliar a infraestrutura existente. A análise dessas informações permite compreender como o espaço físico impacta o ambiente escolar, influenciando tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar dos alunos e professores.

Quadro nº 3: Estrutura da Escola: salas de aulas, área de recreação, cantina, banheiros, quadra poliesportiva, laboratórios, biblioteca e sala de professores.

Sala de Aula	Área de Recreação	Cantina	Banheiro	Quadra poliesportiva	Laboratório	Biblioteca	Sala de professores
7	1	1	4- Banheiros para os alunos	1- Coberta	1 - laboratório de informática	1	1
			2 banheiros para funcionários		1 laboratório de robótica		
					1 laboratório de ciências		

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas durante a pesquisa

Além das informações descritas nos quadros acima, apresentamos algumas imagens dos espaços da escola, destacando sua estrutura ampla. Essas fotos ilustram a qualidade das instalações, onde os espaços refletem o cuidado com a infraestrutura, contribuindo para evidenciar esse ambiente escolar. Essas imagens complementam os dados apresentados, oferecendo uma visão detalhada do contexto escolar.



Figura 8 – parte interna, imagens do corredor em frente às salas de aula – Fonte: Arquivo do professor Pedro Cordeiro - 2024



Figura 9- área do Estacionamento da escola.- Fonte: Arquivo do professor Pedro Cordeiro - 2024

A escola possui uma ótima estrutura, salas amplas, arejadas e climatizadas, mas já sofre com a ação do vandalismo do entorno. Há resquícios de janelas quebradas, a quadra já teve as estruturas danificadas, portas dos vestiários e banheiros foram arrancadas. As salas contam com ventiladores e ar-condicionado.

A estrutura física da Escola Luiz Alves Ferreira foi projetada considerando a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, com a presença de rampas de acesso e banheiros adaptados. A instituição possui uma biblioteca que conta com um acervo diversificado, focado no debate e promoção das relações étnico-raciais. O acervo é organizado de forma temática e possui espaço adequado para leitura e estudo. Além disso, a escola dispõe de um mural informativo que facilita a comunicação entre corpo docente, discentes e demais funcionários. A estrutura do prédio também permite o desenvolvimento de atividades extracurriculares e educacionais, proporcionando um ambiente propício para o aprendizado e desenvolvimento integral dos alunos, a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, com a presença de rampas de acesso e banheiros adaptados.

A instituição conta com uma biblioteca equipada com um acervo diversificado, voltado especialmente para o debate e a promoção das relações étnico-raciais. O acervo é sistematicamente organizado por temas, facilitando o acesso ao conhecimento específico e crítico sobre essas questões. Além disso, o espaço físico da biblioteca é adequado para a realização de atividades de leitura e estudo, o que favorece a formação acadêmica e o desenvolvimento intelectual dos alunos, proporcionando um ambiente de estudo acolhedor e funcional.

Além da biblioteca, a escola possui um mural informativo que desempenha um papel central na comunicação interna entre o corpo docente, discentes e funcionários. Esse recurso facilita a troca de informações essenciais para o cotidiano escolar. A estrutura do prédio ainda permite a realização de atividades extracurriculares e educacionais, contribuindo para a formação integral dos alunos e oferecendo um espaço propício tanto para o aprendizado quanto para o desenvolvimento social e cultural.

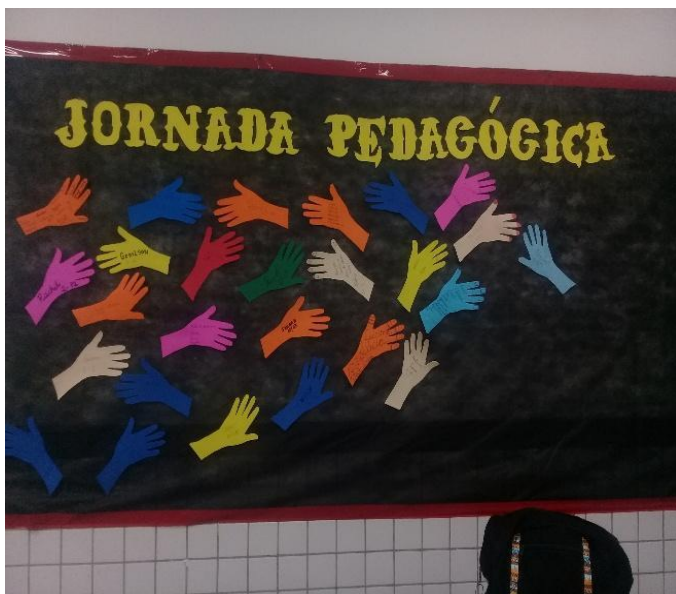


Figura 10 – Mural da Jornada Pedagógico –2022. Arquivo pessoal da autora



Figura 11 – Mural informativo-2022. Arquivo pessoal da autora

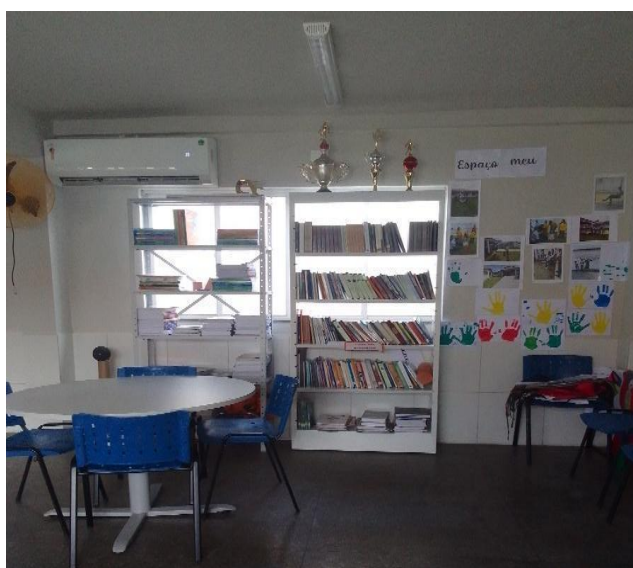


Figura 12 Biblioteca – 2022. Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 13 - Espaço de Leitura – 2022. Fonte: Arquivo pessoal da autora

A comunicação interna em instituições educacionais é fundamental para garantir a circulação eficaz de informações entre os diferentes membros da comunidade escolar, incluindo corpo docente, discentes e funcionários administrativos. Nesse contexto, além dos recursos tradicionais como a biblioteca, muitos estabelecimentos de ensino fazem uso de murais informativos, que desempenham um papel central na disseminação de avisos, eventos e atualizações relevantes.

3.1 A trajetória e vida do Professor Luiz Alves Ferreira (Professor Luizão): um legado de dedicação



Figura 14- Professor Luiz Alves Ferreira (professor Luizão – imagem retirada da internet



Figura 15 –Encerramento de uma disciplina na graduação em Estudos Africanos em 2018 - Fonte: arquivo pessoal da autora

Nascido em 16 de outubro de 1944, em Saco das Almas, Santa Cruz, comunidade quilombola do município de Brejo, no Maranhão, era filho de José Martins Ferreira e de Maria Alves Ferreira. Luiz Alves Ferreira, o Doutor Quilombola, graduou-se em Medicina pela Universidade Federal do Maranhão, em 1971. Concluído o curso de Medicina, partiu para Residência Médica na Universidade de São Paulo, na cidade de Ribeirão Preto, onde fez residência médica em Patologia. Retornou a São Luís, em 1974 e ingressou no quadro docente da Universidade Federal do Maranhão, primeiramente como professor temporário, vindo a se tornar efetivo em sequência.

Luiz Alves Ferreira, o professor Luizão, como era conhecido, aponta que aprendeu a ser negro na militância desde cedo, pois na escola não se traziam essas abordagens e não se falava

de população negra. Ele destacava saber da importância de ser um homem negro e com uma identidade quilombola.

Porque é até um drama, aprender a ser negro é difícil também. Ninguém nunca me ensinou a ser negro, não passaram na escola, nada disso. Daí eu digo que ser negro, a identidade de ser negro é difícil, no nosso país, você tem que ter isso. Por isso que tem que repassar esse documento para a comunidade, para as crianças, para elas poderem ter identidade de negro, de índio, de tudo (Ferreira, 2020, p. 20).

Sua trajetória de militante e intelectual das classes oprimidas e do povo negro vem mesmo de antes, atuando no movimento estudantil, no Grêmio em sua cidade e na mesma entidade no Liceu Maranhense, em São Luís. Foi um dos fundadores da Associação dos Professores da Universidade do Maranhão (APRUMA), entidade sindical dos professores da UFMA, em 1978.

O professor Luizão destacava a importância e papel da APRUMA, diante da necessidade fundamental de ações mais efetivas contra o racismo, ressaltando que a luta envolvia não apenas a classe, mas também a raça. Luizão, um dos principais contribuidores para a criação do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA), foi empossado como o primeiro presidente desta instituição em 1979. Em 2020, ele foi homenageado pelo Bloco Afro Akomabu, cujo tema de carnaval foi “Luizão: guerreiro quilombola, símbolo da luta contra o racismo”. O grupo reconheceu suas relevantes contribuições, destacando que, antes de se tornar médico, Luizão já era um grande militante na luta contra o racismo. Foi um médico dedicado à saúde da população negra, preocupado não apenas com as questões físicas, mas também com o bem-estar mental de seus semelhantes.

Como militante do movimento negro, Luizão enfrentou a opressão racial e buscou ativamente a promoção da igualdade étnico-racial na sociedade maranhense. E a trajetória do professor Luizão são exemplos de coragem e compromisso com a luta por igualdade e reconhecimento da cultura afro-brasileira. Sua dedicação ao Centro de Cultura Negra do Maranhão e à promoção da cultura negra em geral deixam um legado imperecível para a construção de uma sociedade justa, plural e inclusiva da história, cultura e identidade negra no estado.

Foi um defensor incansável da educação voltada à população negra, entendendo-a como um instrumento crucial no enfrentamento ao racismo e ao preconceito racial que historicamente afetam os negros no Brasil. Ele destacava, em particular, a importância da educação como meio de emancipação para a população maranhense e quilombola, reconhecendo seu papel transformador na luta por igualdade e justiça social.

A contribuição do professor Luizão para a desconstrução do racismo estrutural dentro e fora do campo educacional foi fundamental. Seu trabalho incansável ajudou a formar uma nova geração mais consciente e respeitosa em relação à cultura afro-brasileira, além de problematizar diversas questões, incluindo a identidade negra. Ele também destacava a importância das políticas públicas e das ações afirmativas na vida dos negros e negras, buscando combater a discriminação racial. A atuação do professor Luizão foi crucial para o avanço na luta contra o racismo e pela igualdade racial no país.

Durante sua trajetória no CCN, contribuiu com o Projeto Vida de Negro (PVN), que começou na década de 1980, com o objetivo de conhecer as realidades negras rurais, intituladas de “terras de preto”. O Maranhão foi pioneiro ao fazer o mapeamento sistemático sobre comunidades negras rurais no Brasil.

A equipe do PVN é constituída basicamente por militantes do movimento negro, alguns originados dessas comunidades, apoiada por técnicos, advogados e cientistas sociais. Para o PVN a pesquisa sobre as comunidades não pode ser pensada separada de um trabalho educativo, assim como de um incentivo às organizações locais e estaduais. Disso resultaram vários encontros estaduais e regionais, além da titulação de duas comunidades remanescentes de quilombos.

O PVN surgiu da experiência acumulada, desde 1986, com o I Encontro de Comunidades Negras do Maranhão. O seu principal objetivo era o levantamento das formas de uso e posse da terra, das manifestações culturais, religiosas e da memória oral da população que vivia nas chamadas “terras de preto” durante os períodos de escravidão e pós-abolição. Para isso, o projeto levantou informações em sindicatos, casas paroquiais, bibliotecas e nos encontros regionais de comunidades negras rurais. Esse amplo levantamento localizou nada menos que 401 comunidades negras rurais no estado, mais de cem delas já identificadas como remanescentes de quilombos. A partir de 1991, o PVN também passou a atuar juridicamente na campanha pela legalização das terras das comunidades que apresentavam problemas fundiários. Apontado no livro do Projeto Vida Negro, datado de 2005,

As práticas de mapeamento adotadas no decorrer dos trabalhos de campo, ao dialogar criticamente com a geografia, combinaram disciplinas militantes com conhecimentos científicos. Nos contatos institucionais, a partir de abril de 1988, quando ocorreu a primeira discussão formal para planejar a ação do PVN, os sindicatos de trabalhadores rurais foram eleitos como mediadores iniciais secundados por entidades confessionais, os pesquisadores, indo de povoado a povoado, percorreram no primeiro ano quase meia centena deles, em 15 municípios, e organizaram inúmeros encontros de representantes de “comunidades”, atingindo 84 delas (Projeto Vida de Negro, 2005, p. 15-16).

A realização da VIII Conferência de Saúde representou uma significativa contribuição para o setor, marcando a primeira vez que a participação popular foi aberta e incluída no evento. Antes dessa conferência, os debates eram restritos a autoridades do setor e parlamentares, não havendo a presença de usuários do sistema de saúde. As conferências anteriores eram limitadas ao âmbito ministerial, contando apenas com a participação de pessoas ligadas às secretarias e intelectuais. A VIII Conferência, no entanto, proporcionou uma dimensão e diversidade de debates inéditas, ampliando o alcance das discussões e incorporando as perspectivas da população.

Os temas foram divulgados e postos em discussão através das pré-conferências estaduais e municipais. O interesse da sociedade levou à participação popular. As pré-conferências ativaram a mobilização em torno dos temas que extrapolavam o ambiente técnico. Então, no ginásio Nilson Nelson, em Brasília, onde foi realizada a VIII Conferência de Saúde, reuniram-se, além dos delegados da sociedade civil que representavam formalmente seus grupos, vários outros grupos que começaram a fazer passeatas exigindo participar. Houve uma grande assembleia durante a Conferência para discutir a possibilidade de incorporação dessas pessoas, e elas acabaram sendo admitidas, como observadores.

Além disso, o professor Luizão foi membro fundador da Academia Maranhense de Ciência e secretário regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em três gestões. Participou de vários movimentos em prol do desenvolvimento científico do Maranhão, entre eles, a criação e recriação da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), bem como a implantação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) no estado do Maranhão. Publicou artigos sobre a população negra, nas áreas da saúde e dos direitos humanos. Foi, portanto, um grande contribuinte para a causa negra.

No tópico a seguir, traremos a importância da representatividade negra que pode ser evidenciada a partir do currículo, o currículo que deve apresentar uma abordagem inclusiva e diversificada, que valoriza a cultura afro-brasileira e promove a igualdade racial. A presença de conteúdos que destacam figuras importantes da história negra, como Zumbi dos Palmares e Carolina Maria de Jesus, contribui para a construção de uma identidade positiva e empoderadora para os alunos negros, além de promover a conscientização e o respeito entre os estudantes de todas as origens étnico-raciais.

3.2 O currículo e a Escola Luís Alves Ferreira

Nos últimos anos, a escola pública brasileira tem recebido um número crescente de alunos das classes populares, os quais têm mostrado uma maior presença e participação nas salas de aula. Isso tem levado a uma maior necessidade de discutir o papel da educação básica no contexto do país. As políticas públicas vigentes têm influência direta sobre a definição do papel da escola, que pode variar de acordo com as diretrizes estabelecidas.

O currículo da Escola Luizão durante a pesquisa era orientado pelo Projeto Político Pedagógico com data de 2018 a 2021. Segundo a gestora, durante a entrevista feita em 2022, a escola está em fase de construção de um novo PPP. No entanto, esse projeto ainda segue em construção até os dias atuais. É importante ressaltar que esse projeto é construído a muitas mãos: corpo docente, representantes dos discentes, comunidade e atualmente a colaboração dos alunos da Licenciatura Interdisciplinar Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA) que fazem parte do projeto Residência Pedagógica.

Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde vêm esses sujeitos? Quais são suas relações sociais e culturais que trazem ao adentrar o espaço escolar? Como sujeito ele é fruto de seu tempo histórico nas relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele é possível participar. Ao definir qual intencionalidade da formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Diante disso, ao buscar compreender o ensino de História da Escola Luiz Alves Ferreira, a partir de seus elementos, como é o caso do currículo e de suas atividades pedagógicas, para responder uma indagação partindo de uma pesquisa na escola, é preciso entender o que Gimeno Sacristán aponta como necessidade de compressão do currículo como instrumento e não como mera reprodução de atividades. Assim,

É preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e seu significado real torna-se concreto para o aluno/a. Por outro lado, essa perspectiva é uma característica marcante do pensamento curricular atual (Sacristán, 1998, p. 123).

O currículo de História desenvolvido nas escolas brasileiras segue legislação comum para todos. O documento norteador da Lei de Diretrizes Bases para Educação Nacional (LDB), datada de 1996, foi alterado com a Lei 10.639/2003 e com a Lei 11.645/2008. Conta também com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História, no âmbito nacional e estadual, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A Lei nº 10.678/2003³⁶ criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) após a conversão da medida provisória nº 111, que foi criada para coordenar as ações necessárias da Política de Promoção da Igualdade Racial, Lei 12.288³⁷, dentre outras diretrizes e pareceres. Mas a secretaria foi extinta através da Medida Provisória nº 696³⁸ de 02 de outubro de 2015, e foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, à Secretaria de Direitos Humanos, e à Secretaria de Políticas para as Mulheres, até a criação do Ministério da Igualdade Racial³⁹ por meio do Decreto nº 11.346, de janeiro de 2023.

Através do MIR, o governo vem trabalhando para promover a igualdade racial, apoiando o sistema de cotas e outras políticas afirmativas, mas é importante pontuar que isso não implica dizer que todos seguem essa mesma linearidade e que todas as escolas e estabelecimentos cumprem à risca o que a documentação rege para o ensino, seja nas esferas municipal, estadual ou federal que corresponde em sua maioria ao nível superior.

O modelo de currículo desenvolvido na Escola Luiz Alves é o mesmo adotado pelo Estado. Ela atua com seus regimentos, sejam eles internos ou externos, seu Projeto Político Pedagógico e diretrizes que norteiam de maneira geral as disciplinas e sobretudo a disciplina de História que é a preocupação desta investigação. Um dos documentos que são geridos pelo Estado são as diretrizes e documentos, como é a BNCC, LDB, PCNs, e que precisam estar em consonância com os documentos que regem a educação. Segundo aponta o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão,

Enfatiza-se, portanto, que a construção desse novo currículo do Ensino Médio da rede estadual maranhense tem seu alicerce na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), Volume 1, Ensino Infantil e Fundamental. Ademais, o DCTMA, Vol. 2 prioriza as competências e habilidades, a flexibilização curricular e os múltiplos arranjos, como os itinerários formativos, que dão significado ao conhecimento (Maranhão, 2022, p. 6).

³⁶ Ver em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/base-legal-de-governo/orgaos-extintos/secretaria-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial> Acesso em: 19 abr. 2023

³⁷ O Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), que expressa legítimas demandas da população negra, se constitui como importante instrumento para que as desigualdades sejam reconhecidas e abordadas em diferentes esferas do governo. Cumprir com as obrigações desta lei exige investimento pesado e de longo prazo nas mudanças de referenciais de ação pública (Brasil, 2010, p. 5)

³⁸ Ver sobre em: [Base Legislação da Presidência da República - Medida Provisória nº 696 de 02 de outubro de 2015 \(presidencia.gov.br\)](http://www.presidencia.gov.br/medidas/696). Acesso em: 01 jul. 2024.

³⁹ Ver sobre em: [D11346 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2023/0011346.htm). Acesso em: 01 jul. 2024.

Analisar essa documentação se faz necessário. É preciso verificar se são baseadas nas legislações educacionais vigentes, a saber, a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as Diretrizes para o Ensino de História na educação básica e pareceres que norteiam esse ensino. Tais elementos são de suma importância para se atenderem as demandas de uma educação emancipatória antirracista. Como aponta Warley Costa,

De certo a inclusão desses conteúdos escolares no currículo já se tornara orientação em documentos curriculares que antecedem a Lei 10.639/2003 e já constituía recomendação dos movimentos negros na primeira metade do século XX. Todavia, uma vez garantida por lei sua inclusão, ocorreu ampla mobilização de diferentes esferas sociais visando à efetivação de reformulações nos currículos escolares. Esse movimento teve como desdobramentos a elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a criação de cursos para professores em serviço; e propostas de alteração das grades curriculares nas universidades (Costa, 2019, p. 94-95).

Os professores em geral e principalmente os da disciplina de História têm sido cada vez mais levados à construção de currículos que abarquem a diversidade de alunos e alunas, agregando essas legislações e essas diretrizes que possibilitem a inserção desses diferentes sujeitos no campo educacional. E esses professores são cobrados para mudarem de postura e de atitudes, como aponta Abud (2003, p. 173) “A nova identidade profissional, que se cobra do professor, corresponde às expectativas que o sistema mantém em relação à aceitação das reformas educacionais”. Bittencourt (2008, p. 14-15) corroborando com Abud, aponta que, “a identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando -se no campo teórico e na prática”.

Falar do currículo é sempre um desafio, pois implica em falar de dinamicidade, diversidade, algo que não pode ser estático. E para que isso aconteça devemos pensar qual a intencionalidade desse currículo? Para quem é direcionado esse currículo? E por que pensar o currículo dessa maneira? Esses são alguns questionamentos que devemos pensar na hora dessa construção. E analisar um currículo que já está posto, como é o caso do currículo da escola Luizão. Temos que ter um olhar crítico acerca do que vamos selecionar e pensar quais elementos iremos analisar. Régis (2012, p. 45) aponta que “o currículo de alguma maneira, expressa o conflito de interesses e valores dominantes que guiam a escolarização”. As concepções do currículo da escola, segundo o PPP são:

O currículo deve ir além dos conteúdos das disciplinas. Deve estar relacionado com a vivência cotidiana do aluno, que envolve os diversos espaços geográficos nos quais está inserido, como os da escola, da comunidade, da cidade, do estado, do país e do mundo. A partir do que o aluno aprende em sala, das experiências vividas, dentro e fora da escola e da relação que estabelece entre elas, a aprendizagem será significativa,

favorecendo a formação da personalidade, além de ser um motivador para o aluno aprender mais e conscientemente, pois terá condições de se perceber como participante do processo (PPP – Estado do Pará, 2018, p. 58).

Com o objetivo de garantir uma educação de qualidade, a escola Luizão traz como foco principal atender o que preceituam as legislações vigentes, as diretrizes que norteiam a educação básica. Seu público-alvo são alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O Documento Curricular do Território Maranhense aponta nas suas entrelinhas o que preceitua as legislações,

O DCTMA para o Ensino Médio, Volume 2 reitera o que definem a Constituição Federal de 1988 e o Art. 3º da Lei nº 9.394/96, a LDB, acerca dos princípios que deverão se constituir como elementos indispensáveis ao currículo e às práticas pedagógicas no ambiente escolar, a saber: Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extraescolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Maranhão, 2022, p. 9).

A escola busca através de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), elevar o índice de seus educandos, reduzir os índices de evasão escolar, proporcionar condições de acesso e permanências de seus alunos e alunas. No PPP (2018, p. 21) da Escola Luizão consta que, “é imprescindível que a escola ofereça condições para melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades inerentes aos componentes curriculares. O PPP aponta também que,

A educação e o conhecimento são, portanto, a estrutura do processo educativo que devem estar fundamentalmente no seio da escola. Desta forma, o Centro de Ensino Estado do Pará, enquanto instituição responsável pela educação, tem a função histórica de organizar, sistematizar e desenvolver as capacidades científicas, éticas e tecnológicas de seus alunos. Considerando o conhecimento como instrumento fundamental do homem para alcançar êxito pessoal e coletivo, bem como, de compreensão e de transformação da natureza e da sociedade (PPP-CE Estado do Pará, 2018, p. 22).

A Escola Luizão precisa dar atenção especial para alguns elementos que ajudam na composição do currículo, como a localização da escola e suas alunas (os). A instituição anteriormente conhecida como Escola Estado do Pará, situada anteriormente em um logradouro

diferente no bairro da Liberdade, ainda mantém essa nomenclatura em documentos oficiais. O corpo discente é composto majoritariamente por pessoas negras, o que foi determinante para que a área onde se localiza fosse reconhecida como território quilombola. Esse reconhecimento resulta das memórias e experiências vividas e transmitidas pelos moradores ao longo do tempo, reforçando a importância memória histórica e cultural da comunidade. Memória essa que Joël Candau aponta como elemento que modela e é modelada,

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento (Candau, 2016, p. 16).

Essas memórias são trazidas pelos moradores e esses moradores têm fortes ligações aos territórios negros, que ficam localizados tanto em Alcântara com a Baixada Maranhense. Formaram grandes aglomerados de “palafitas” e “favelas”, como já mencionado no capítulo 1, e Silvio Sérgio Ferreira Pinheiro aponta que,

A Liberdade caracteriza-se pela concentração de uma população remanescente de quilombo, apresenta-se como um bairro negro, o que coexiste com a percepção de que se trata de uma comunidade quilombola ou um quilombo urbano, tendo muitos oriundos do Município de Alcântara/MA e de outras regiões da baixada ocidental maranhense (Pinheiro, 2013, p. 53).

A luta das comunidades pela legitimação e defesa de seus territórios como espaços de direito para a preservação de suas práticas culturais, sustento e identidade, enfrenta obstáculos relacionados à falta de garantia de direitos fundamentais, tais como educação, saúde e assistência, por parte dos poderes públicos. Além disso, essa luta se depara com conflitos provenientes do avanço de interesses privados sobre tais territórios, tornando o processo ainda mais desafiador.

Ao tratar do bairro Liberdade, no entanto, se faz referência a um território mais amplo que é o do território do Quilombo Liberdade, que está conectado em todas as suas fronteiras com os outros bairros que pertencem a esse quilombo, requisito necessário à implementação de uma educação quilombola de qualidade no Estado.

É relevante destacar que, no período em que a pesquisa foi realizada, a escola ainda não havia implementado um currículo voltado para a educação escolar quilombola. A ausência desse componente curricular indicava uma lacuna na abordagem das especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas no contexto educacional da instituição.

Somente em 2023 a escola passou a adotar um currículo baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como demonstrado no quadro a seguir. Essa alteração representa um avanço significativo na inclusão de conteúdos que

valorizam e promovem o reconhecimento das tradições, saberes e lutas das populações quilombolas. Tal mudança contribui para uma educação mais representativa e inclusiva, fortalecendo a identidade cultural e o pertencimento dos estudantes.

Matriz Curricular do Ensino Médio Integral Quilombola																			
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA BNCC																			
BASE NACIONAL COMUM	ES CURRICULAR	1ª	1ª	2ª	2ª	3ª	3ª	CIÊNCIAS			CIÊNCIAS DA			CIÊNCIAS			CIÊNCIAS		
		Série	Série	Série	Série	Série	Série	2ª	3ª	H/Año	2ª	3ª	H/Año	2ª	3ª	H/Año	2ª	3ª	H/Año
	Lingu	4	160	4	160	4	160	4	4	400	4	4	400	4	4	400	4	4	400
	Educa	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Arte	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Lingu	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Mater	4	160	4	160	4	160	4	4	400	4	4	400	4	4	400	4	4	400
	Física	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Quim	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
	Biolo	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100
Histór	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100	
Geogr	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100	
Filosof	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100	
Socio	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100	
USE NACIO	18	680	18	680	18	680	18	18	1800	18	18	1800	18	18	1800	18	18	1800	
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS																			
FORMAÇÃO DIVERSIFICADA	ES CURRICULAR	1ª	1ª	2ª	2ª	3ª	3ª	CIÊNCIAS			CIÊNCIAS DA			CIÊNCIAS			CIÊNCIAS		
		Série	Série	Série	Série	Série	Série	2ª	3ª	H/Año	2ª	3ª	H/Año	2ª	3ª	H/Año	2ª	3ª	H/Año
	Lingu	2	80	1	40	1	40	1	1	133	1	1	133	1	1	133	1	1	133
	Eletiv	2	80	2	80	2	80	2	2	200	2	2	200	2	2	200	2	2	200
	Eletiv	0	0	2	80	2	80	2	2	133	2	2	133	2	2	133	2	2	133
	Eletiv	2	80	2	80	0	0	2	0	133	2	0	133	2	0	133	2	0	133
	Pré-IF	2	80	0	0	0	0	0	0	67	0	0	67	0	0	67	0	0	67
	Pré-IF	2	80	0	0	0	0	0	0	67	0	0	67	0	0	67	0	0	67
	Pré-IF	2	80	0	0	0	0	0	0	67	0	0	67	0	0	67	0	0	67
	Pré-IF	2	80	0	0	0	0	0	0	67	0	0	67	0	0	67	0	0	67
Projet	2	80	2	80	0	0	2	0	133	2	0	133	2	0	133	2	0	133	
Pós-M	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100	
Estud	5	200	4	160	4	160	4	4	433	4	4	433	4	4	433	4	4	433	
Tutor	1	40	1	40	1	40	1	1	100	1	1	100	1	1	100	1	1	100	
Prátic	2	80	2	80	2	80	2	2	200	2	2	200	2	2	200	2	2	200	
Projet	0	0	1	40	0	0	1	0	33	1	0	33	1	0	33	1	0	33	
Projet	0	0	1	40	2	80	1	2	100	1	2	100	1	2	100	1	2	100	
Histó	1	40	2	80	2	80	2	2	167	2	2	167	2	2	167	2	2	167	
Liter	1	40	2	80	2	80	2	2	167	2	2	167	2	2	167	2	2	167	
Aprof	0	0	2	80	2	80	2	2	133	2	2	133	2	2	133	2	2	133	
Aprof	0	0	2	80	2	80	2	2	133	2	2	133	2	2	133	2	2	133	
Aprof	0	0	0	0	2	80	0	2	67	0	2	67	0	2	67	0	2	67	
Aprof	0	0	0	0	2	80	0	2	67	0	2	67	0	2	67	0	2	67	
TOT	27	1080	27	1080	27	1080	27	27	2700	27	27	2700	27	27	2700	27	27	2700	
EMANAL EN	45	1800	45	1800	45	1800	45	45	H/Año	45	45	H/Año	45	45	H/Año	45	45	H/Año	
EMANAL EN	37,5	###	37,5	###	37,5	###	37,5	37,5	4500	37,5	37,5	4500	37,5	37,5	4500	37,5	37,5	4500	

Quadro nº 4: Nova Matriz Curricular da Escola Luizão Fonte: Escola Luizão

Desde 2023, a escola tem passado por um processo de adaptação curricular para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012). Esse processo inclui a formação continuada, específica e permanente dos profissionais que atuam na educação quilombola; a promoção de espaços de escuta para construir o referencial curricular dessa escola; a garantia da produção e edição de materiais pedagógicos desenvolvidos por

pesquisadores maranhenses, baseados na realidade das comunidades quilombolas do Maranhão; a viabilização de convênios estaduais para cursos de graduação e pós-graduação voltados à educação escolar quilombola; e a garantia de que, preferencialmente, a gestão das escolas quilombolas seja realizada por membros das próprias comunidades, conforme previsto na legislação específica.

A escola precisa adaptar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que definem no seu primeiro artigo,

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - Organizar precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

II - Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012, p. 3).

Além de ser um espaço educacional, a escola atua como espaço social que necessita estar diretamente conectado com a escola. Essas conexões são estreitadas a partir das vivências e das trocas que constroem ao se relacionarem. É pela ótica do currículo que se constitui uma forma de concentrar os entrelaços entre o meio social e o meio escolar, somando ao conjunto de práticas em que significados são constituídos, disputados, rejeitados, compartilhados.

O currículo, portanto, dá espaço para a definição particular de cultura de um dado grupo quanto ao conteúdo dessa cultura. É um fato que âmbitos extraescolares, interferem diretamente no currículo escolar. Dessa forma, ao analisar a construção do currículo devemos investigar

todo contexto sociopolítico. Segundo aponta o documento norteador do ensino de História no Maranhão do ano de 2022,

Pensando nessa nova forma de enxergar o currículo como algo flexível e dinâmico e que atenda às necessidades dos estudantes em diferentes esferas de suas vidas, a SEDUC/MA vem configurando o currículo balizado nas premissas da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, superando, dessa forma, o isolamento disciplinar nos currículos das escolas, propondo, ao invés disso, um diálogo constante entre as áreas desconhecimentos e promovendo a tematização dos objetos de conhecimento a partir da sua relevância social (Maranhão, 2022, p. 12).

A escola passou por uma reestruturação em seus componentes curriculares após se tornar uma instituição de tempo integral e ser reconhecida como escola quilombola. Essas mudanças curriculares são fundamentais para incorporar as especificidades da Educação Quilombola e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ao adotar essas diretrizes, a escola visa proporcionar um ambiente de ensino mais inclusivo e representativo, promovendo maior familiaridade dos alunos com suas raízes culturais, valorizando suas histórias e identidades, além de contribuir para o fortalecimento de uma educação que respeita e promove a diversidade étnico-racial.

Assim, busca-se consolidar diretrizes que garantam que o processo de ensino nas escolas seja pautado na valorização das identidades regionais e locais, na laicidade do Estado, na diversidade religiosa, na igualdade de gênero, na diversidade cultural e social, partindo da perspectiva da valorização da cultura e da realidade concreta em que se está inserido. Objetiva-se um currículo que seja expressão das relações sociais, na perspectiva da emancipação do indivíduo, e que não se reduza a um amontoado de conteúdo sem intencionalidade de construir uma formação humana e libertadora (PPP-CE Estado do Pará, 2018, p. 57).

Portanto, como apontam Capece; Basílio (2017, p. 113-114) é necessário ter atenção nos processos de construção e valorização das culturas e do ambiente social em que a escola se encontra. “Por seu lado, o princípio de igualdade de oportunidade exige que a educação possa oferecer as mesmas oportunidades de progressão a todas as criaturas do sistema de educação, independentemente do lugar onde estudam dentro do país”.

Ao adotar uma abordagem inclusiva e diversificada, a escola busca promover uma educação que integre diferentes saberes e práticas em seus projetos pedagógicos. Dessa forma, os alunos são incentivados a se reconhecerem como agentes ativos na construção do conhecimento, valorizando suas identidades e experiências. Essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também fortalece as relações da escola com a comunidade escolar e com a sociedade, contribuindo para uma formação mais crítica e consciente das dinâmicas sociais e culturais. Segundo determinam os Parâmetros Curriculares de História é preciso:

Compreender elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade, os conhecimentos da área devem contribuir para identidade pessoal e

social dos educandos. Contam aqui os aspectos psíquicos da formação da personalidade em relação com os diversos contextos em que se dá o contexto escolar, familiar, laboral, enfim, os contextos dos diversos grupos sociais com e nos quais o indivíduo se relaciona. Portanto, os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída (Brasil, 2000, p. 11-12).

A Escola Luizão ao fazer mudanças em sua matriz curricular, possibilita abordagens distintas e as parcerias com as universidades Estadual, Federal e, sobretudo, com a LIESAFRO têm provocado mudanças significativas na construção de seu currículo. Segundo afirma Fernanda uma das entrevistadas na escola “os professores da Liesafro, tem colaborado para que a escola se adeque a lei 10. 639/ 2003, a partir dos projetos que a UFMA tem trazido para escola⁴⁰”.

A licenciatura tem o compromisso de dialogar com a comunidade e com a educação básica, os alunos licenciados serão futuros profissionais das escolas da educação básica e desenvolver atividades com essa faixa etária é de fundamental importância. Tendo em vista que a licenciatura possui uma carga horária extensa da disciplina de História, daí o interesse em dialogar com a escola. Segundo aponta o PPP da LIESAFRO.

Um dos grandes temas da educação e formação docente é sem dúvida a relação entre o ensino superior e a educação básica. Muito já se analisou e criticou o afastamento entre a Universidade e as escolas, como se para a Academia fosse reservado o espaço exclusivo de criação, produção e difusão do conhecimento e às escolas restasse à implantação prática das orientações e diretrizes oriundas do espaço de produção científica por excelência, que seriam as Universidades. Nesse modo de pensar, a educação básica, as escolas de ensino fundamental e de ensino médio e os/as seus/as professores/as seriam meros reprodutores no campo do ensino, não cabendo pesquisa e muito menos extensão às comunidades do entorno. À escola e aos/as seus/as profissionais caberia fazer a transposição didática do conhecimento elaborado em centros superiores de produção da ciência. De outro modo, perceber a necessidade de integração entre a Universidade e as redes públicas de ensino da educação básica é fundamental para a melhoria e desenvolvimento de uma educação que seja plena e substancial, por meio da produção de conhecimento a partir da realidade, de pesquisas autônomas e da difusão de formas de saber que perpassam desde Universidade até os/as discentes presentes nas escolas públicas (PPP- LIESAFRO, 2018, p. 23-24).

A Licenciatura desenvolve atividades na Escola Luizão desde o ano de 2018, quando a escola recebeu os alunos do Programa Residência Pedagógica, que é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores e, nesse sentido, traz para a LIESAFRO, uma experiência significativa, que proporcionará aos/às discentes inseridos/as no projeto um aperfeiçoamento da formação inicial em interação com a realidade do processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

⁴⁰ A partir das conversas informais e durante a entrevista realizada no ano de 2022.

As vivências desse projeto de residência pedagógica refletindo sobre as práticas docentes, ampliando o universo profissional dos discentes, que em contato com a realidade e diversidade educacional – que muitas vezes se apresenta de forma tradicional e excludente – conduz a uma reflexão sobre o quanto essa realidade necessita de intervenções positivas e o quanto é importante a responsabilidade social que temos com a educação básica principalmente nas redes públicas de ensino. A partir daí as parcerias se fortaleceram com a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que em 2019 deu continuidade ao Residência Pedagógica, e a parceria estendeu-se aos grupos de pesquisa NEAB através do Projeto Afrocientistas; Minas Negras, ações com o NIESAFRO⁴¹ e N-Direitos⁴². Além das atividades esporádicas que ocorrem na escola.

Essa integração se faz necessária para a construção de redes de entrelaçamentos de saberes, pois é na educação básica que são desenvolvidas as atividades que favorecem o crescimento intelectual dos alunos dentro da academia. Perceber a necessidade da relação entre as universidades e as redes públicas de ensino da educação básica é basilar para o avanço e desenvolvimento de uma educação que seja integral e substancial, por meio da produção de conhecimento a partir da realidade, de pesquisas autônomas e da propagação de formas de saber que perpassam desde a Universidade até os/as discentes presentes nas escolas públicas.

Em consonância com a LIESAFRO, a autora Barbara Carine dentro de uma perspectiva de uma educação antirracista e que trata de mudar o que foi posto durante muitos anos, afirma que, deve haver “um projeto específico que busque abranger a diversidade, a democracia, o antirracismo, que descentralize a branquitude” (Pinheiro, 2023, p. 11). Essa mesma autora aponta que, “a educação é um ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos” (Pinheiro, 2023, p. 20).

E é essa educação que a escola vem desenvolvendo a fim de mudar a perspectiva do seu currículo, pois esta é uma importante ferramenta que possibilita a inserção de temas distintos e traz em seu bojo a diversidade. E isso reflete na construção de uma educação emancipatória e antirracista, respeitando assim as legislações e pareceres que norteiam o ensino de História.

⁴¹ Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. O Niesafro foi criado em 2019 como o primeiro núcleo de pesquisa ligado à Liesafro. Seus objetivos são ampliar, consolidar e socializar a produção de pesquisas em diversos âmbitos e, de forma especial, sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e afro-americana e a educação, além de contribuir para a construção de uma educação intercultural crítica e emancipatória.

⁴² Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Diversidade, o núcleo pertence a UFMA, vinculado a LIESAFRO, e tem como objetivo pesquisar e debater acerca dos direitos fundamentais das populações mais vulneráveis e marginalizadas.

No próximo tópico, abordaremos a trilha metodológica da pesquisa, que envolve a definição dos objetivos, a escolha dos métodos de coleta de dados, a análise dos resultados obtidos e a elaboração das conclusões. A metodologia adotada na pesquisa é fundamental para garantir a qualidade e a confiabilidade dos resultados, garantindo que os objetivos propostos sejam alcançados de forma eficiente e precisa. A trilha metodológica serve como um guia para orientar o pesquisador em todas as etapas do projeto, contribuindo para o sucesso e a relevância do estudo realizado.

No quadro a seguir descrevo o perfil dos entrevistados, docentes, gestores e a supervisão pedagógica, que identificarei durante toda a pesquisa dessa maneira.

Quadro nº 5: Respostas dos questionários dos gestores, professores, e coordenação pedagógica, sobre orientação sexual, ano de nascimento, tempo que trabalha na escola, formação acadêmica, identificação racial e tempo de atuação na escola.

Respondentes	Orientação Sexual	Ano de Nascimento	Tempo que Trabalha na Escola	Formação	Identificação Segundo IBGE	Tempo de Atuação
Fernanda	Heterossexual	1967	8 anos	Pedagogia	Parda	8 anos
Gabriel	Heterossexual	1972	Como gestor administrativo da escola 2 meses	História	Pardo	2 meses
Sônia	Heterossexual	1976	6 anos	Biologia	Não respondeu	3 meses
Paulo	Heterossexual	1981	5 anos	História	Preto (conforme a terminologia do IBGE).	15 anos
Francisco	Heterossexual	1969	8 anos	História	Pardo	24 anos
Ana Lucia	Heterossexual	1959	1 ano	Pedagogia	Branca	1 ano

Fonte: Elaborado pela própria autora, baseado nas informações coletadas durante a entrevista em 2022

Neste quadro abaixo, observamos o segundo grupo de respondentes da pesquisa: alunos e alunas do terceiro ano do ensino médio, identificados por nomes que não são os seus

verdadeiros nomes. Essa identificação garante o anonimato dos participantes enquanto permite uma análise detalhada das respostas e perspectivas fornecidas por eles.

Quadro nº 6: Respostas dos questionários dos alunos sobre a orientação sexual, ano de nascimento, tempo que estudam na escola, identificação racial segundo os dados do IBGE

Respondentes	Orientação Sexual	Ano de Nascimento	Tempo em que estuda na Escola	Identificação segundo IBGE
Jeferson	Heterossexual	2002	1 ano	Preto
Luan	Heterossexual	2002	7 anos	Negro
Lays	Heterossexual	2004	8 anos	Negro
Alana Vitória	Bissexual	2005	7 anos	Parda
Paulo Henrique	Heterossexual	2005	7 anos	Pardo
Manoel	Heterossexual	2003	3 anos	Branco
Sérgio	Heterossexual	2004	7 anos	Moreno
Mariana	Heterossexual	2005	4 anos	Negra
Karlos	Heterossexual	2004	5 anos	Negro
Wilson	Heterossexual	2005	7 anos	Pardo
Yolanda	Lésbica	2005	1 ano	Negra
Ariane	Heterossexual	2004	7 anos	Negra
Fabio	Heterossexual	2004	7 anos	Negro
Elias	Heterossexual	2004	8 anos	Pardo
Cristiane	Heterossexual	2005	3 anos	Branca
Diego	Heterossexual	2004	8 anos	Negro
Davison	Heterossexual	2004	7 anos	Negro
Bruno	Heterossexual	2005	6 anos	Negro
Roberth	Heterossexual	2005	7 anos	Negro
Geane	Bissexual	2004	7 anos	Negra
Carlos	Heterossexual	2003	5 anos	Negro

Gabriela	Bissexual	2004	5 anos	Negra
Liana	Heterossexual	2004	6 anos	Negra

Fonte: Elaborado pela própria autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista em 2022

Durante o período de observação e entrevistas realizadas entre os meses de janeiro e dezembro de 2022, além de realizar observações e entrevistas, participei de reuniões, atividades festivas, rotina escolar, intervenções e outras atividades na escola. Durante essas interações, conversei informalmente com alunos, professores e funcionários. Também fiz registros fotográficos, com a devida autorização da gestão da escola, para documentar as atividades realizadas.

Abaixo são apresentadas imagens que ilustram as atividades pedagógicas e extracurriculares realizadas na escola durante o período da realização da pesquisa. Essas imagens refletem as práticas educativas implementadas, contribuindo para uma melhor compreensão das dinâmicas institucionais e do envolvimento dos alunos nas diversas ações promovidas pela escola.



Figura 15 - Atividade realizada durante o Projeto Minas Negras -2022 - Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 16 - Atividade realizada durante o Projeto Minas Negras 2022 Fonte: Arquivo pessoal da autora

No contexto das entrevistas com questionários semiestruturados⁴³, a observação participante pode desempenhar um papel fundamental no processo de coleta de dados. Ao estar presente durante as entrevistas, o pesquisador pode observar atentamente as reações dos participantes, tanto verbalmente quanto não verbalmente. Essas informações adicionais podem

⁴³ Minayo (2018), aponta que “essa modalidade difere do tipo aberta, por obedecer a um guia que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador na interlocução. Por ter um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, a abordagem dos entrevistados é assegurada”.

fornecer *insights* valiosos sobre as percepções e opiniões dos participantes, complementando as respostas fornecidas nos questionários.

Outra vantagem da observação participante é a possibilidade de estabelecer uma relação mais próxima com os participantes. Ao ser visto como um observador participante, o pesquisador pode criar um ambiente mais descontraído e acolhedor, encorajando os participantes a se expressarem com mais sinceridade e abertura. Isso pode resultar em dados mais ricos e aprofundados, enriquecendo a pesquisa como um todo.

A pesquisa contou com a participação de 23 estudantes do 3º ano do ensino médio, com idades entre 15 e 18 anos, conforme mencionado anteriormente. Além das alunas (os), foram realizadas entrevistas com profissionais da educação, incluindo dois professores de História com experiência na educação básica. Também participaram membros da equipe gestora da escola, entre os quais um gestor administrativo com formação em História, uma gestora pedagógica com formação em Biologia, e a gestora geral, além de uma supervisora, ambas com formação em Pedagogia. A diversidade nas formações acadêmicas dos profissionais entrevistados possibilitou uma análise mais abrangente das práticas pedagógicas e administrativas da instituição.

Quadro nº 7: Questões problematizadoras e objetivos

Questões problematizadoras	Objetivos
A Escola Luiz Alves tem buscado trabalhar o currículo de História com o tema que versa acerca da identidade dos seus alunos?	Analisar em que medida o ensino de História tem colaborado para a construção e valorização da identidade negra dos alunos do ensino médio da escola Estado do Pará no Quilombo Urbano Liberdade em São Luís do Maranhão.
Como essa contribuição tem sido reverberada dentro do contexto da escola?	Identificar de que forma a disciplina História, no Brasil, tem trabalhado a inserção da população negra no decorrer de sua formação e desenvolvimento.

As metodologias utilizadas pelos professores da disciplina de História tratam da temática étnico-racial e consequentemente, da identidade negra?	Compreender como na Escola Luís Alves Ferreira, as professoras e os professores de História têm inserido em suas práticas de ensino a temática da identidade étnico-racial, racismo, preconceito e ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
É relevante trabalhar com o ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana no seu cotidiano da sala de aula?	Investigar se a identidade étnico-racial tem sido uma temática relevante no tratamento do ensino de História.

Fonte: elaborado pela própria autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista em 2022.

No quadro a seguir, apresentamos os roteiros das entrevistas realizadas com professores, gestores e a supervisora. O objetivo é compreender o entendimento e as ações desses profissionais em relação às categorias elencadas. Essas entrevistas visam identificar práticas, desafios e percepções que influenciam o ambiente educacional e o desenvolvimento acadêmico. As informações coletadas são essenciais para orientar melhorias e estratégias pedagógicas.

*Quadro nº 08: Roteiros de entrevistas com **entrevistas** com professores, gestores, a supervisora e as categorias*

Roteiro de entrevistas com professores, gestores e supervisores	Categorias
Você conhece a Lei nº 10.639/2003? Caso responda sim, qual é a sua opinião sobre a Lei? Já teve acesso às Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004)?	1. Conhecimento sobre as bases legais sobre o tema da identidade negra.

Como são trabalhadas as questões da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana na sua disciplina? Se sim, como?	2. Conhecimento acerca da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
O tema está no Projeto Político Pedagógico da Escola? Como é trabalhado?	3. Inserção do tema identidade negra no documento que rege a escola, o Projeto Político Pedagógico.
O ensino de História tem contribuído para a construção e valorização da identidade negra dos alunos e alunas da escola Luís Alves Ferreira?	4. Contribuição do ensino de história para a construção e valorização da identidade negra dos alunos e alunas.
Você acredita que a inclusão da temática através da Lei nº 10.639/2003 tem causado uma mudança estrutural na área da educação?	5. A importância da inclusão do tema identidade negra no debate acerca das mudanças da estrutura do contexto educacional.

Fonte: elaborado pela própria autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

No quadro a seguir, apresentamos o roteiro das entrevistas realizadas com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, juntamente com as categorias elencadas. Essas entrevistas buscam captar as percepções das (os) estudantes sobre a temática do estudo. A análise dessas categorias permitirá compreender melhor as necessidades e expectativas das (os) alunas, a partir do cotidiano da sala de aula durante as aulas da disciplina de História e na escola como um todo.

Quadro nº 9: Roteiro de entrevistas com as alunas (os) e as categorias

Roteiro de Entrevistas com alunos	Categorias
--	-------------------

Os professores em suas aulas incluem conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Incluem em qual disciplina?	1. Conhecimento dos professores acerca do tema História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
Já participou de alguma atividade sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira? Onde? Relate.	2. Participação em atividades acerca do tema cultura africana e afro-brasileira.
O que você entende sobre identidade negra?	3. Entendimento sobre identidade negra.
Você conhece a Lei nº 10.639/2003? Caso responda sim, qual é a sua opinião sobre a Lei?	4. Conhecimento sobre a legislação.
A disciplina de História tem trabalhado para a construção e valorização da identidade negra?	5. Entendimento sobre a disciplina História e o conhecimento sobre a construção e valorização da identidade negra.
Como você avalia a possibilidade de trabalhar os conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na sua escola?	6. Importância de trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola e que contribuição vocês dariam para trabalharem o tema.
Você se percebe como quilombola urbano?	7. Entendimento sobre pertencimento quilombola.

Já ouviram falar sobre o professor Luizão, o homenageado que leva o nome da escola?	8. Conhecimento sobre o homenageado que leva o nome da escola.
---	--

Fonte: elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

Elaborei um quadro síntese com as respostas dos professores, gestores e supervisores, identificando-os como Fernanda, Sônia, Gabriel, Paulo, Francisco e Ana Lucia, para manter o anonimato dos respondentes. A análise dos conteúdos foi interpretada a partir da categoria identificada com o número 1, que se refere ao conhecimento sobre as bases legais e o tema da identidade negra. As entrevistas foram realizadas de janeiro a dezembro de 2022.

Quadro nº 10: Categoria 1 - Conhecimento sobre as bases legais e sobre o tema da identidade negra.

Categoria 1 Conhecimento sobre as bases legais e sobre o tema da identidade negra.
Conhecem a lei e entendem que ela é importante para ser trabalhada dentro do contexto escolar. A legislação serve como avanço para o debate acerca do processo de escravização negra no Brasil, dando ênfase às contribuições deixadas pelos africanos para seus descendentes. A lei garante o direito ao estudo da identidade étnico-racial nas escolas brasileiras. A lei é um marco importante para evidenciar as lutas do movimento social negro. Compreendem que a lei é fundamental para promover a equidade e justiça social na educação ao possibilitar que as pessoas conheçam a História e Cultura Afro-brasileira e Africana de forma adequada. No geral, não tiveram acesso às diretrizes curriculares para implementação da Lei nº 10.639/2003, fazem a aplicabilidade da legislação através dos projetos que são desenvolvidos na escola. O professor 2 afirma que nunca teve acesso nas escolas onde trabalhou, teve acesso a esse documento por conta própria pesquisando pela Internet. Considera importante que os professores tenham acesso a essas diretrizes e as incorporem em suas práticas para que possam ensinar de forma mais adequada e efetiva a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Professor 1 aborda as questões quando trata do processo de escravização no Brasil, construção da sociedade brasileira.

Respondentes da pesquisa

Fernanda⁴⁴: “Conheço a lei, ela que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos ensinos fundamental e médio nas disciplinas que já fazem parte da estrutura curricular”.

Gabriel⁴⁵: “A lei foi criada com objetivo de disseminar as influências e os conhecimentos sobre as sociedades africanas, porque em outras épocas quando se falava de escravidão, nos livros didáticos eram sempre os negros nos troncos, trabalhando, mas na verdade foi o pilar do ciclo da cana, o ciclo do ouro no Brasil, além de ter deixado muita herança”.

Sônia⁴⁶: “A lei é importante para dar garantia de direitos ao estudo sobre a identidade étnico-racial nas escolas brasileiras”.

Paulo⁴⁷: “Considero como um marco muito importante no que ela se refere às lutas do movimento negro, procuro sempre trabalhar essas questões específicas, como por exemplo: escravidão, formação da sociedade brasileira. Atualmente trabalho essa temática em uma disciplina intitulada ‘o Sagrado e o Profano’”.

Francisco⁴⁸: “Sim, conheço a Lei nº 10.639/03. Esta lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Essa lei é importante para promover a valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira e para combater o racismo estrutural que ainda é muito presente em nosso país. Minha opinião sobre a lei é que ela é fundamental para promover a equidade e justiça social na educação ao possibilitar que as pessoas conheçam a História e Cultura Afro-brasileira e Africana de forma adequada, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e organizada, para uma cultura de paz entre as raças”.

Ana Lucia⁴⁹: “Conheço a lei, entendo que a mesma representa um avanço no que se refere à valorização da cultura afro”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

⁴⁴ Entrevista realizada no dia 10 de agosto de 2022, na Escola Luizão, entrevista realizada pela própria autora.

⁴⁵ Entrevista realizada no dia 12 de abril de 2022, na Escola Luizão, entrevista realizada pela própria autora.

⁴⁶ Entrevista realizada no dia 12 de abril de 2022, na Escola Luizão, entrevista realizada pela própria autora.

⁴⁷ Entrevista realizada no dia 15 de agosto de 2022, na Escola Luizão, entrevista realizada pela própria autora.

⁴⁸ Entrevista realizada no dia 22 de setembro de 2022, na Escola Luizão, entrevista realizada pela própria autora.

⁴⁹ Entrevista realizada no dia 10 de agosto de 2022, na Escola Luizão, entrevista realizada pela própria autora.

A partir desta categoria, os respondentes da pesquisa destacam o papel significativo da Lei 10.639/2003 e sua implementação, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Plano para Implementação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares. Os professores reconhecem a importância dessas medidas para a promoção da igualdade e valorização da identidade negra no ambiente escolar.

Contudo, as respostas evidenciam que, na prática, existe um "modo de fazer" que não segue rigidamente os artigos e incisos das legislações. O que se observa é o uso frequente de manuais prontos, adaptados a partir das legislações, para suprir as necessidades pedagógicas. Essa abordagem acaba substituindo o acesso direto à legislação, resultando em uma implementação que, embora reconhecida como importante, ocorre de forma parcial e fragmentada.

Há uma clara necessidade de trabalhar a temática da identidade negra na escola de forma mais alinhada com a legislação, principalmente considerando que a escola atende majoritariamente a um público negro. Apesar de a Lei 10.639 ter sido promulgada há mais de 20 anos, sua efetiva inserção nas práticas pedagógicas ainda enfrenta desafios. A implementação da lei tem ocorrido de forma lenta, refletindo um padrão observado em legislações voltadas para a população negra no Brasil.

A construção e a valorização da identidade dos alunos e alunas negras e negros, não podem ser entendidas como um modelo acabado e pronto. É um processo de construção que deve ser trabalhado mais cotidianamente no chão da escola, possibilitando um debate mais amplo, sobretudo quando falamos acerca da identidade negra.

No quadro a seguir, apresentamos a categoria 2, que aborda o conhecimento e as questões africanas e afro-brasileiras. Esta categoria examina o entendimento dos entrevistados sobre a história, cultura e contribuições africanas, bem como sua integração no currículo escolar. A análise das respostas nessa categoria visa identificar lacunas e oportunidades para aprimorar a educação sobre o continente africano e suas influências.

Quadro nº 11 – Categoria 2 – Conhecimento acerca das questões africanas e afro-brasileiras.

Categoria 2

Conhecimento acerca das questões africanas e afro-brasileiras
Conhecem os conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, buscam inserir esses temas na sala de aula, os professores utilizam o PPP para justificar os temas a serem trabalhados no contexto da sala de aula, aplicam projetos de relevância social sobretudo para suas alunas da escola.
Respondentes da pesquisa
Fernanda: “Sim, somente no segundo semestre através do Projeto “Escola Comunidade: espaços de construção de identidade étnico-racial”. Gabriel: “Estou apenas há dois meses como gestor, mas todas as vezes que me perguntaram sobre oficinas, palestras, apesar de estar na gestão administrativo-financeira, eu sempre busco contribuir. Principalmente levando em consideração as influências africanas e no bairro, a maioria da população afrodescendente precisa desse conhecimento, dessa identidade”. Sônia “Ainda não tive acesso ao planejamento de todos os professores, mas, aqueles que já vi, estão todos trabalhando com a temática”. Paulo: “Sim, o tema está em consonância com o PPP da escola, ele é trabalhado nas aulas e nos projetos da escola”. Francisco: “Então, como professor de história temos essa consciência de trabalhar tais temáticas e mais ainda depois de ser professor preceptor do Programa de Residência Pedagógica da UFMA, do subprojeto de Estudos Africanos. Por meio do incentivo às pesquisas temáticas e à reflexão sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras por meio da leitura de livros, artigos, apresentação de documentários, apresentações de trabalhos, entre outras fontes. Eu e minha equipe de residentes trabalhamos numa perspectiva de promover na sala de aula, um verdadeiro debate sobre essa temática. Buscamos a inclusão de figuras importantes dessa temática histórica através de estudos de personalidades negras de destaque, como Zumbi dos Palmares, Nelson Mandela, Marcos X, entre outros, para reflexão e o debate em sala de aulas inclusive nas rodas de conversas após utilização de filmes, músicas, literatura e outras formas de arte, dança e expressões da cultura popular relacionados, enfim, por meio de documentários previamente selecionados para tal. Isso tudo para sensibilizar nosso aluno sobre as diversas culturas presentes no Brasil e no continente africano, inclusive trazendo para dentro da escola as danças e manifestações das tradições culturais, por ocasião da Semana da Consciência Negra. Sempre discutindo

o papel do racismo na construção da sociedade brasileira, bem como as formas de lutas contra a discriminação racial, o preconceito e outras formas de violência praticadas contra o povo preto. Trabalhamos com o propósito de promover a inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira e africana no currículo de nossa escola por meio de eventos culturais, apresentações de dança e cantos da cultura popular de nosso folclore, entre outros, segundo um calendário planejado para tal. Fui eu, inclusive, quem construiu essa ponte entre a UFMA e nossa escola através do programa RP. Enfim, nesse trabalho buscamos integrar de forma interdisciplinar nos vários componentes da área de humanas, os diversos olhares dessas culturas para a formação do Brasil e da sociedade mundial numa perspectiva de encontro, de diálogos e de protagonismo para construir e fortalecer identidades de nossa clientela, nesse trabalho com essas temáticas que envolvem muitas questões sociais e de inclusão históricas do povo preto”.

Ana Lucia: “Sim, estamos constantemente discutindo com os professores sobre a necessidade do debate sobre o tema”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

A análise das respostas dos entrevistados indica que eles demonstram conhecimento da temática étnico-racial, com alguns trabalhando de maneira efetiva esses conteúdos em suas práticas pedagógicas. O tema, portanto, não é desconhecido pelos respondentes, que reconhecem o perfil étnico-racial do público escolar e das comunidades ao redor, um fator essencial ao abordar questões relacionadas à legislação, especialmente a Lei nº 10.639/2003. Conforme apontado pelos entrevistados, são trabalhados temas como os estudos africanos e afro-brasileiros, a construção da sociedade brasileira, a contribuição dos negros e a escravidão. Eles também relataram a proposição de atividades culturais que remetem à cultura africana e afro-brasileira, buscando estabelecer uma relação direta com os alunos. A escola, segundo o Gabriel, “conta com um acervo extenso em sua biblioteca, disponível à comunidade, ressaltando a importância de fortalecer a identidade dos alunos e fomentar a participação comunitária”.

A categoria 3 aborda a relevância da inserção do tema "identidade negra" no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A inclusão desse tema é fundamental para promover a valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Nesse sentido, é essencial que o planejamento pedagógico contemple discussões sobre a identidade negra, a fim de fortalecer o respeito e a valorização da cultura afrodescendente no ambiente escolar, promovendo um espaço de ensino mais representativo e que atenda às demandas socioculturais da comunidade escolar.

Quadro nº 12: Categoria- 3. Inserção do tema identidade negra no documento que rege a escola, o Projeto Político Pedagógico.

Categoria 3 Inserção do tema identidade negra no documento que rege a escola, o Projeto Político Pedagógico.
Apresentam o PPP da escola como um documento que rege e ampara a escola, os professores fazem proposição de temas que possam ser abordados no currículo da escola. Estão inseridos no PPP, temas sobre as relações étnico-raciais e a identidade negra. O documento que rege a escola, para alguns respondentes da pesquisa é um material desconhecido, porque ainda não tiveram acesso ou conhecem de maneira superficial, devido ao tempo de atuação na escola. Entendem a importância do PPP para a escola e a necessidade de sempre fazer atualizações.
Respondentes da Pesquisa
Fernanda. “Sim, os professores são orientados a trabalhar de forma interdisciplinar, ou seja, todas as disciplinas trabalham com os projetos da escola, que têm como objetivo a valorização da cultura e o pertencimento, a identidade”. Gabriel. “Sempre que me perguntam sobre um tema eu menciono porque eu acredito que a comunidade precisa ter conhecimento e fortalecer sua identidade. Ainda não deu tempo de ser inserido no PPP tudo, tendo em vista que eu estou apenas dois meses”. Sônia: “Ainda preciso ver o projeto, mas acredito que está sim, visto que a escola está vivenciando as questões ativas raciais todos os dias”. Paulo: “Sim, o tema está em consonância com o PPP da escola, ele é trabalhado nas aulas e nos projetos na escola”. Francisco: “Sim. Antes da escola ser de orientação quilombola, já possuía um calendário próprio de inclusão dessa temática. Agora com o novo PPP em atualização certamente estarão melhor prescritos esses temas de acordo com o que preconiza um currículo voltado para uma educação quilombola”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

Nesta categoria, a análise das respostas dos participantes revela a existência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) ativo na escola, embora esteja em processo de atualização. Apesar de seu estado desatualizado, o PPP ainda é utilizado pelos professores como um documento de referência fundamental, funcionando como uma "constituição" da instituição. De acordo com os respondentes, o PPP abrange temas contemporâneos que têm sido debatidos na sociedade nos últimos anos, como a questão da identidade negra e as relações étnico-raciais.

A atualização do PPP incluirá as diretrizes para a educação escolar quilombola, conforme exigido pela certificação do território como quilombo, reforçando a necessidade de adaptar o documento às novas demandas educacionais. Contudo, é importante ressaltar que uma das respondentes, Ana Lucia, optou por não participar dessa questão específica.

No quadro a seguir, ressaltamos a quarta categoria, que trata das contribuições do ensino de História para a construção e valorização da identidade negra dos estudantes da Escola Luizão. Esse enfoque busca promover a consciência sobre as origens e trajetórias da população negra no Brasil, destacando a importância da história africana e afro-brasileira como parte fundamental da formação da sociedade brasileira.

Além disso, essa categoria incentiva a reflexão sobre o reconhecimento das contribuições dos povos negros para a construção do país. A valorização dessas histórias e heranças é essencial para combater estereótipos e promover o respeito à diversidade, reforçando a autoestima e a identidade das alunas (os) negras(os) dentro e fora do ambiente escolar.

Quadro nº13 Categoria- 4. Contribuição do ensino de história para a construção e valorização da identidade negra dos alunos e alunas

Categoria- 4 Contribuição do ensino de história para a construção e valorização da identidade negra dos alunos e alunas.
Os respondentes analisaram a importância da cultura negra, a necessidade de repensar o ensino de história e de fomentar o debate sobre a identidade negra que se tornou imprescindível, principalmente em se tratando da escola Luizão, diante do seu público atendido que é

majoritariamente formado de negras (os). Apontam que, apesar de já trabalharem com o tema, uma necessidade de uma maior inserção das outras disciplinas, pois em se tratando da legislação, ela deve ser trabalhada de maneira interdisciplinar e transversal, assim como apontam as suas diretrizes. A parceria entre a escola e a comunidade está sempre em evidência. E os gestores fazem questão de reafirmar essa importância para seus alunos e alunas. As pessoas estão conhecendo mais aspectos da cultura africana.

Respondentes da pesquisa

Fernanda: “Sempre sugerimos temas, mas dando ênfase no segundo semestre. Contribuindo para promoção do respeito, da diversidade, o reconhecimento e a valorização dessa identidade negra”.

Gabriel: “Temos dois professores da escola, inclusive o professor Lucio que está no mestrado, temos conversado sobre o tema. Apesar de que a escola é de tempo integral, já vem pré-definido os projetos, as eletivas. Mas sempre que houver condições de inseri-los nos projetos de aspectos sobre cultura, tanto local como regional, a cultura africana, as resistências. A nossa escola é uma escola quilombola e a identidade negra está presente na identidade da comunidade”.

Sônia: “Eu ainda não sugeri para nem uma prática, mas na medida do possível o professor de história do ensino médio tem se planejado para essa valorização”.

Paulo: “Sim, a gestão sempre sugere, mas acredito que muito mais poderia ter avançado, se todos se esforçassem para trabalhar a Lei nº 10.639/2003, nas suas disciplinas”.

Francisco: “Sim, claro”.

Ana Lucia: “Sim, estamos constantemente discutindo com os professores a necessidade do debate sobre o tema”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

Nesta categoria, foi analisada a contribuição do ensino de História para a construção da identidade negra dos alunos. Os respondentes da pesquisa destacam que, embora busquem essa contribuição, ainda há uma carência de maior inserção e profundidade nesse debate. A implementação da Lei nº 10.639/2003 é reconhecida como uma ferramenta essencial para promover essa valorização e contribuição, indicando que um esforço coletivo é necessário para garantir que a legislação seja efetivamente aplicada nas práticas educativas.

A escola tem se empenhado em trabalhar o ensino de História, enfocando a história do Maranhão e a construção da identidade do povo maranhense, além da valorização da cultura afro-brasileira. Através desse enfoque, torna-se possível resgatar e reconhecer a trajetória histórica da população negra no estado, promovendo discussões significativas sobre a identidade negra. Essa abordagem educacional não apenas enriquece o currículo, mas também proporciona um espaço para que os alunos possam refletir sobre suas próprias histórias e identidades.

Por fim, a última categoria dos respondentes enfatiza a importância da inclusão do tema da identidade negra no debate acerca das mudanças na estrutura do contexto educacional. Os participantes salientam a necessidade de discutir a representatividade e a valorização da cultura negra nas instituições de ensino, reconhecendo que essa inclusão é fundamental para a formação de um ambiente escolar mais equitativo e respeitoso. Essa discussão é crucial para promover a diversidade cultural e para assegurar que todos os alunos se sintam representados e valorizados em seu ambiente escolar.

Quadro nº 14: Categoria - 5. A importância da inclusão do tema identidade negra no debate acerca das mudanças da estrutura do contexto educacional

Categoria-5
A importância da inclusão do tema identidade negra no debate acerca das mudanças da estrutura do contexto educacional.
Nessa categoria os respondentes apontam a legislação como uma importante ferramenta de difusão do tema História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mas não vêm muitas mudanças nas estruturas educacionais como resultados dessa implementação.
Respondentes da pesquisa
Fernanda: “Sim com mais ênfase nos conteúdos. Assim se sentem pertencentes à raça negra”. Gabriel: “De certa forma sim, pois ela já está aí há 19 anos da lei e a partir daí a gente vê uma certa mudança nos alunos, em termos da consciência. A cultura africana está muito presente na sociedade. Contribuiu para isso a lei, mas serviu para dar direcionamento nas atividades, nas dramatizações, oficinas culturais. Em outras escolas trabalhei, o gestor fazia muito isso, incentivado por mim fazíamos muitas atividades ligadas à temática”.

Sônia: “Sim, temos muitas mudanças e elas já estão acontecendo devido à parceria escola e comunidade”.

Paulo: “Acredito no potencial dessa lei, no entanto, as mudanças estruturais ainda estão longe de acontecer”.

Francisco: “Não”.

Ana Lucia: “Não percebo esse avanço, os alunos não demonstram na prática o entendimento sobre o assunto. Acredito que em termos estruturais a lei tem contribuído para um certo nível de comprometimento o que não se reflete na base”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

Na última categoria analisada, observa-se uma divergência de opiniões entre os respondentes da pesquisa em relação às mudanças estruturais promovidas pela Lei nº 10.639/2003. Embora a legislação seja reconhecida como uma potencialidade para discutir a temática da identidade negra, muitos destacam que, sem a devida implementação, ela se torna apenas um documento formal, sem impacto real nas práticas educacionais. Para que ocorram mudanças significativas, é essencial uma colaboração efetiva de todos os envolvidos, visto que a lei não se restringe a uma única disciplina, mas possui uma natureza interdisciplinar que exige a integração de diversas áreas do conhecimento.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 deve ser guiada por suas diretrizes, que visam enriquecer o contexto escolar por meio da inclusão da história e cultura africanas e afro-brasileiras. Essa abordagem interdisciplinar é crucial para a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade cultural e permita um entendimento mais amplo da identidade negra. Para que a lei seja eficaz, é fundamental que todos os educadores e gestores estejam comprometidos em incorporar esses conteúdos nas práticas pedagógicas, promovendo assim uma formação mais justa e inclusiva.

É importante ressaltar que a identidade negra não pode ser reduzida a uma única definição, pois se manifesta de diversas formas e expressões. No Brasil, essa identidade está intrinsicamente ligada à ancestralidade africana e aos traços culturais trazidos pelos negros escravizados durante o período colonial. Reconhecer e valorizar essa multiplicidade é essencial para fortalecer a autoestima dos alunos e promover um ambiente educacional que respeite e celebre a diversidade, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e consciente de sua própria história.

Elaborei um outro quadro síntese com as respostas dos discentes, trazendo elementos para entender como eles identificam essa construção e valorização nas práticas dos docentes da disciplina de História e como observam a atuação da escola nesse campo temático. Com intuito de buscar evidências da contribuição da Escola Luiz Alves Ferreira para a construção da identidade negra dos alunos e alunas a partir do ensino de história praticado nessa escola.

Conforme mencionado anteriormente, foram aplicados 23 questionários aos alunos e alunas do 3º ano do ensino médio durante o ano letivo de 2022, no turno da manhã. O objetivo da pesquisa foi compreender em que medida a escola tem trabalhado o ensino de História, sendo o ponto de vista dos alunos fundamental para a análise e interpretação dos dados obtidos.

Iniciamos a pesquisa com uma contextualização prévia, esclarecendo os objetivos e a importância do estudo. Em seguida, solicitamos informações sobre os respondentes, incluindo seus nomes, identificação racial, orientação sexual, idade e o tempo de permanência na escola. É importante ressaltar que alguns dos participantes já haviam participado de atividades desenvolvidas na instituição, o que, sem dúvida, influenciou suas respostas e contribuiu para uma maior profundidade nas reflexões apresentadas.

Esse levantamento de dados não apenas enriquece a análise, mas também permite uma compreensão mais abrangente do contexto escolar e das experiências dos alunos. A participação ativa deles em atividades anteriores pode ter proporcionado uma base para suas opiniões, refletindo, assim, a efetividade do ensino de História e sua relevância para a construção de identidades e valores dentro do ambiente educacional.

No quadro a seguir, apresentamos as respostas dos alunos e alunas em relação à primeira categoria, que diz respeito ao conhecimento dos professores sobre a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. As respostas dos alunos foram diretas e objetivas, refletindo suas percepções sobre o assunto.

Para aprofundar a compreensão dessas questões, foram realizadas algumas conversas informais com os alunos, permitindo a coleta de informações adicionais sobre a temática em estudo. Essas interações contribuíram para uma análise mais rica e detalhada, evidenciando as experiências e opiniões dos estudantes em relação ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola.

As entrevistas com os alunos foram realizadas nos dias 22 e 23 de dezembro de 2022, as entrevistas foram realizadas pela própria autora, na escola Luizão com alunos e alunas das turmas 300 e 301. É importante ressaltar que as turmas possuíam um quantitativo maior de alunos, mas alguns não quiseram participar e outros não estavam na escola durante a realização da entrevista.

Quadro nº15 Categoria – 1. Conhecimento dos professores acerca do tema história e cultura africana e afro-brasileira.

Categoria -1 Conhecimento dos professores acerca do tema História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
Os alunos em geral, afirmam que os professores de História trabalham com a temática na sala de aula, alguns apontaram a professora de arte como uma professora que trabalha com o tema, alguns apontaram a professora de Biologia e Português, não houve uma resposta unânime. Mas o que percebemos é que a disciplina de História tem a responsabilidade de inserir essa temática em suas aulas e propor atividades para além do contexto da sala de aula. Alguns alunos afirmam que desconhecem o tema e que os professores não trabalham com essa temática em suas aulas.
Respondentes da pesquisa
Bruno - “Sim, somente os professores de história e de filosofia”. Cristiane– “Sim o professor de história”. Luan – “Sim, os professores de história e o de filosofia”. Manoel – “Sim, os professores de arte, história e filosofia”. Sérgio – “Só vi o professor de filosofia”. Yolanda – “Não lembro de nenhuma disciplina”. Fábio – “Não lembro da última aula que tive sobre esse tema, mas faz tempo isso significa não”. Mariana – “Sim, arte, história e filosofia”. Paulo Henrique – “Sim, história e português”. Geane – “Sim, história”. Lays – “Sim, biologia”. Ariane - “Sim, sociologia”. Carlos – “Sim, história”.

Karlos – “Sim, às vezes o professor de história”

Roberth – “Sim, os professores de biologia e o de história”.

Elias – “Não lembro”.

Diego – “Sim, o professor de história”.

Davison – “Sim o professor de história”.

Jeferson – “Sim, história”.

Wilson – “Sim, história”.

Alana Vitória – “Sim, história”.

Gabriela – “Sim os professores de história e arte”.

Liana – “Sim, todos os professores”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

De acordo com os respondentes da pesquisa, a disciplina de História é a principal responsável pela introdução dos conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Embora as respostas dos alunos tenham sido breves, as conversas informais realizadas anteriormente e posteriormente revelaram que outros professores também se dedicam a essa inserção temática em suas práticas pedagógicas e que desenvolvem algum tipo de atividade ligada a essa temática.

A pesquisa evidencia a relevância do ensino de História ao enfatizar a necessidade de uma abordagem que transcenda o mero relato de eventos históricos. É fundamental que a educação em História ressalte a contribuição e o protagonismo dos africanos e afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira. Essa perspectiva não apenas enriquece o entendimento dos alunos sobre a história nacional, mas também promove um ambiente educacional mais inclusivo, que valoriza a diversidade cultural e a identidade de todos os estudantes. No quadro a seguir trazemos a segunda categoria, a participação em atividades acerca do tema cultura africana e afro-brasileira.

Quadro nº 16: Categoria - 2. Participação em atividades acerca do tema cultura africana e afro-brasileira.

Categoria -2. Participação em atividades acerca do tema cultura africana e afro-brasileira.
Nesta categoria foram analisadas a participação em atividade sobre o tema, cultura africana e afro-brasileira, dentro e fora da Escola Luizão. Alguns participaram de atividades na escola durante o mês de novembro, outros participaram de algumas atividades dentro do território do quilombo.
Respondentes da pesquisa
Bruno – “Nunca participei”. Cristiane – “Não”. Luan – “Não”. Manoel – “Sim”. Sérgio – “Não”. Yolanda – “Sim com um projeto que veio de fora do colégio”. Fabio – “Sim pelo Projeto Afrocientista em 2021”. Mariana – “Sim, cursos que participei, atividades na escola, Projeto Afrocientista, achei muito importante e interessante, pois aprendi muito”. Paulo Henrique – “Não”. Geane – “Sim, no mês da consciência negra aqui na escola”. Lays – “Sim, no Quilombo da Liberdade, foi muito bom”. Ariane – “Não”. Carlos – “Sim, na escola no mês de novembro”. Karlos – “Sim, na escola, foi a feira de cultura africana”. Davison – “Não lembro”. Elias – “Não”.

Diego – “Não”.

Davison – “Sim na escola”.

Jeferson – “Não”.

Wilson – “Sim, no mês de novembro na escola”.

Alana Vitória – “Não”.

Gabriela – “Sim”.

Liana – “Sim”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

Com base nas respostas dos alunos, observamos que uma parcela significativa dos participantes da pesquisa não se envolveu em atividades relacionadas à cultura africana e afro-brasileira. Por outro lado, outra parte dos alunos relatou ter participado de atividades organizadas na própria escola, especialmente durante o mês de novembro, além de eventos ocorridos em outros momentos do ano. Essa diversidade de respostas indica uma variação na participação dos alunos em atividades sobre o tema.

Durante o nosso período de observação, notamos uma participação considerável dos alunos nas atividades temáticas, uma vez que estas eram pré-requisitos para a obtenção de notas. Essa exigência resultou em uma participação obrigatória, evidenciando a importância do tema na rotina escolar e o potencial de engajamento dos estudantes quando as atividades estão integradas à avaliação acadêmica. Essa dinâmica destaca a necessidade de promover mais oportunidades de aprendizado e discussão sobre a cultura africana e afro-brasileira, além das ocasiões já estabelecidas no calendário escolar.

Na terceira categoria abordada, a identidade negra é o ponto central. Os alunos são convidados a refletir sobre a importância dessa identidade. Dessa forma, os alunos são estimulados a reconhecer e respeitar a diversidade étnico-cultural, valorizando o legado histórico e as contribuições dos povos africanos para a sociedade como um todo. Por meio desse enfoque, busca-se também desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma maior inclusão e respeito pela diversidade.

Quadro nº 17 Categoria - 3. Entendimento sobre Identidade Negra

Categoria -3. Entendimento sobre Identidade Negra
Os respondentes desta categoria desconhecem o que seja a identidade negra, apesar de alguns tentarem identificar alguns elementos que possam contribuir para essa identificação, no geral não conseguiram desenvolver um conceito, ainda que de suas próprias vivências e realidades.
Respondentes da pesquisa
Bruno – “Não respondeu”. Cristiane – “Nada”. Luan – “Quilombolas, sobre a escravidão”. Manoel – “Não sei”. Sérgio – “Eu moro em um bairro quilombola e me identifico a identidade negra”. Yolanda – “Não sei explicar exatamente o que seja”. Fábio – “Não sei”. Mariana – “São as características pessoais dos negros e o modo como se identificam e a valorização enquanto negra ou negro”. Paulo Henrique – “Não sei”. Geane - “Acho que a identidade é importante e devemos respeitar a identidade do outro”. Lays – “Não entendo”. Ariane – “Quilombos, lábios carnudos, etc.” Carlos – “É muito mais que a cor da pele, é também a cultura”. Karlos – “Não entendo”. Roberth – “Nada”. Elias – “Não entendo”.

Diego – “Nada”.

Davison – “Nada”.

Jeferson – “Não sabe nada”.

Wilson – “Moro em um bairro quilombola e me identifico como negra”.

Alana Vitória – “Fenotípico, quilombos, cultura”.

Gabriela – “Entendo que sou eu que defino minha cor e que me identifico como negra”.

Liana – “Não sei”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

Nesta categoria os respondentes foram quase que unânimes em afirmar que nada compreendem acerca do que seja identidade negra. Esse que é um tema complexo para entendimento daqueles que já vêm se debruçando em teses, dissertações, livros e etc., ainda não conseguimos esse ponto de definição, e para esses jovens é ainda mais complexo.

Promover a reflexão e o debate sobre a identidade negra no ambiente escolar é fundamental para a construção de conhecimento e consciência cultural dos alunos. Os professores devem incentivar a discussão e integração do tema de forma interdisciplinar, seguindo as diretrizes da Lei nº 10.639/2003 e agregando conhecimentos da história para ampliar a compreensão da diversidade étnico-racial na sociedade. Essa abordagem diária e consistente é essencial para a valorização da identidade negra e combate ao racismo.

A quarta categoria de conhecimento sobre a legislação diz respeito à compreensão das leis e normas que regem a temática. Neste nível, é essencial ter um entendimento mais aprofundado sobre a estrutura legal do país, bem como saber interpretar e aplicar corretamente as leis em diferentes contextos. Este tipo de conhecimento é fundamental para garantir o cumprimento das normas e avaliar se elas estão sendo cumpridas.

Quadro nº 18 Categoria - 4. Conhecimento sobre a legislação.

Categoria -4.

Conhecimento sobre a legislação.

A maioria dos entrevistados nesta pesquisa não tem conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Apenas um participante foi capaz de definir a lei e destacar sua importância para promover o diálogo sobre a identidade negra, ressaltando a necessidade de reconhecimento e valorização da contribuição dos negros para a sociedade brasileira.

Respondentes da pesquisa

Bruno - “Não conheço”.

Cristiane – “Não conheço”.

Luan – “Não conheço”.

Manoel – “Não conheço”.

Sérgio – “Não conheço”.

Yolanda – “Não conheço”.

Fábio – “Não conheço”.

Mariana – “Trata-se da história e cultura africana, todos devem saber sobre ele é bem essencial”.

Paulo Henrique – “Não conheço”.

Geane – “Não conheço”.

Lays – “Não conheço”.

Ariane – “Não conheço”.

Carlos – “Não conheço”.

Karlos – “Não conheço”.

Roberth – “Não conheço”.

Elias – “Não conheço”.

Diego – “Não conheço”.

Davison – “Não conheço”.

Jeferson – “Não conheço”.

Wilson – “Não conheço”.

Alana Vitória – “Não conheço”.

Gabriela – “Não conheço”.

Liana – “Não conheço”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

Os desafios em se trabalhar com a legislação no contexto da sala de aula são evidentes nas respostas dos alunos do 3º ano. Muitos deles afirmaram que desconheciam a legislação, que já estava em vias de completar vinte anos na época da pesquisa. Isso mostra que, mesmo após tanto tempo, a legislação ainda é desconhecida para muitos estudantes.

Percebemos que conhecem alguns temas ligados a culturas africana e afro-brasileira, mas desconhecem a legislação. Diante disso podemos compreender que se trabalha com os temas, mas a legislação por vezes deixa de ser mencionada como deveria. Evidenciando as diretrizes para sua implementação, alinhando esses conhecimentos a outros, tão importantes.

Na quinta categoria serão discutidas as visões dos alunos sobre a disciplina de História e seu conhecimento acerca da construção e valorização da identidade negra. Será abordado o entendimento sobre a importância da preservação da história e cultura africana e afro-brasileira para a sociedade.

Quadro nº 19 Categoria – 5. Entendimento sobre a disciplina história e o conhecimento sobre a construção e valorização da identidade negra.

Categoria - 5

Entendimento sobre a disciplina de História e o conhecimento sobre a construção e valorização da identidade negra.

Nessa categoria os respondentes afirmam que a disciplina de História tem trabalhado para a construção da identidade negra. A maioria dos alunos respondeu que essa construção e valorização têm sido feitas pelo professor da disciplina de História. Mas o que chama a atenção é o desconhecimento sobre o tema em outro momento e diante desse questionamento afirmam que está sendo trabalhado o tema.

Respondentes da pesquisa

Bruno - “Sim”.

Cristiane - “Sim”.

Luan – “Sim”.

Manoel – “Sim”.

Sérgio – “Não sei dizer”.

Yolanda – “Não”.

Fabio – “Creio que no 3º ano do ensino médio outros conteúdos sejam mais importantes”.

Mariana – “sim”.

Paulo Henrique – “Sim”.

Geane – “Sim”.

Lays – “Não”.

Ariane – “Sim”.

Carlos - “Sim”.

Karlos - “Às vezes”.

Roberth – “Sim”.

Elias – “Não”.

Diego – “Não”.

Davison - “Sim”.

Jeferson – “Sim”.

Wilson – “Sim”.

Alana Vitória – “Sim”.

Gabriela – “Não”.

Liana – “Sim”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

A maioria dos alunos afirmou que o professor de história aborda a construção e valorização da identidade de alunos e alunas negros em sua disciplina. Entretanto, é importante ressaltar que apenas um estudante apresentou uma resposta mais extensa e detalhada.

No quadro a seguir traremos a sexta categoria, que trata sobre a importância em se trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola e que contribuição a partir das vivências poderiam dar para os professores para trabalharem o tema na sala de aula.

Quadro nº 20 Categoria - 6. Importância de trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola e que contribuição vocês dariam para trabalharem o tema na sala de aula.

Categoria - 6

Importância do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola e qual contribuição poderiam dar para os professores trabalharem a lei.

Alguns respondentes dessa categoria consideraram que seria positivo abordar nas aulas o tema da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pois acreditam que esses conteúdos são pouco explorados pelos professores. Por outro lado, alguns alunos não expressaram sua opinião sobre o assunto.

Respondentes da pesquisa

Bruno - “É bastante viável e a coordenação colabora. Deveriam trabalhar os conteúdos voltados para a valorização da cultura e da identidade negra”.

Cristiane – “Muito boa a ideia, nenhuma”.

Luan – “Acho ótima a ideia, pois assim muitas pessoas aprendem a valorizar a cultura negra. Inserir vídeos nas aulas sobre o negro”.

Manoel – “Acho muito importante falar sobre ser afro-brasileiro”.

Sérgio – “Não respondeu”.

Yolanda – “Acho que poderiam trabalhar mais. Trabalhar com temas que dizem respeito aos alunos, palestras”.

Fabio – “Eu avalio de forma ruim como se trabalha a história e cultura africana e afro-brasileira na escola”.

Mariana – “Uma boa ideia. Os debates, dinâmicas sobre o tema”.

Paulo Henrique – “Eu vejo como ruim, poderia ser melhor as palestras, as aulas que falam sobre o negro”.

Geane – “Não respondeu”.

Lays – “Acho muito importante. Para os professores se interessarem mais”.

Ariane – “Acho muito bom. Não sei”.

Carlos – “Acho muito legal, pois é pouco abordada, só lembram na semana da consciência negra, depois esquecem. Falassem mais sobre o assunto”.

Karlos – “Acho uma proposta interessante. Falar sobre os heróis negros da nossa história, pessoas que lutaram e foram esquecidas”.

Roberth - “Não sei”.

Elias – “Seria bom porque agora acho péssimo. Que os professores proporcionem mais aulas sobre o tema cultura afro-brasileira”.

Diego – “Acho importante. Não sei”.

Davison – “Não respondeu”.

Jeferson – “Não respondeu”.

Wilson – “Acho que os professores precisam falar mais sobre a cultura afro-brasileira. Deveriam falar mais sobre o assunto”.

Alana Vitória – “Poderiam trabalhar mais. Trabalhar e se interessar sobre o tema”.

Gabriela - “Seria muito bom se trabalhassem. Trabalhar com vídeos aulas, passeios a locais que contam a história do negro”.

Liana – “É ruim como trabalham, deveriam trabalhar mais”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

Os alunos respondentes desta categoria destacaram a relevância de incorporar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, enfatizando a necessidade de valorização dessa cultura. Afirmam que é importante compreender a história da população negra. E enfatizamos ainda a sua relação com a educação, sobretudo para os alunos negros, pois essa abordagem promove um sentimento de representatividade. Assim, a inclusão de temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo é fundamental para que os estudantes negros possam se reconhecer como protagonistas de sua própria trajetória. Além disso, ressaltamos a importância de uma abordagem pedagógica diversificada desses conteúdos, a partir do que as próprias alunas e os alunos responderam.

No quadro a seguir abordaremos sobre a categoria do pertencimento quilombola, esse pertencimento é de extrema importância para a valorização e preservação da cultura e identidade dos povos quilombolas. Através do reconhecimento oficial dessas comunidades, é possível garantir seus direitos territoriais e promover a inclusão social. O pertencimento quilombola se manifesta através da ancestralidade, das tradições e dos modos de vida únicos destas comunidades, sendo essencial para a manutenção da diversidade e do patrimônio cultural do Brasil.

Quadro nº 21- Categoria- 7- Pertencimento quilombola

Categoria - 7 Entendimento sobre pertencimento quilombola.
Quase todos os respondentes desta categoria afirmaram que se consideram pertencentes à comunidade quilombola, destacando assim a forte identificação com suas raízes e história. Ao se reconhecerem como quilombolas, esses jovens demonstram sua ligação e orgulho pela herança cultural e ancestralidade presente em suas vidas.
Respondentes da pesquisa
Bruno – “Sim”. Cristiane – “Sim”. Luan – “Sim”. Manoel – “Sim”. Sérgio – “Sim”. Yolanda – “Sim”. Fabio – “Sim”. Mariana – “Sim”. Paulo Henrique – “Sim”. Geane – “Sim”. Lays – “Sim”. Ariane – “Não”. Carlos – “Sim”. Karlos – “Sim”. Roberth – “Sim”.

Elias – “Não”.

Diego – “Sim”.

Davison – “Sim”.

Jeferson – “Não”.

Wilson – “Sim”.

Alana Vitória – “Sim”.

Gabriela – “Sim”.

Liana – “Sim”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

Na categoria estudada, a identidade quilombola emerge como um aspecto central, especialmente entre os estudantes que se identificam como negros ou pardos. Esses alunos reconhecem sua ligação com a identidade quilombola não apenas pela cor da pele, mas também pela forte sensação de pertencimento ao território que carrega suas raízes ancestrais. Em entrevistas e conversas informais, muitos destacaram a significativa influência de seus avós na formação de suas identidades e na preservação de suas tradições culturais.

Embora a escola não adote diretrizes específicas voltadas para a educação quilombola, a maioria dos estudantes já se autorreconhece como quilombola e mantém essa identidade viva, ao lado da identidade negra. Isso reflete a capacidade dos alunos de valorizar suas origens e reafirmar seu pertencimento, mesmo diante da ausência de um currículo formal que trate dessa temática.

A seguir apresentamos a última categoria, que trata sobre o homenageado, o professor Luizão, a fim de compreender como é o conhecimento desses alunos em relação ao professor homenageado e por qual motivação essa homenagem foi feita.

Quadro nº 22 Categoria - 8. Conhecimento sobre o homenageado que leva o nome da escola.

Categoria - 8

Conhecimento sobre o homenageado que leva o nome da escola.
Os alunos reconhecem a importância do professor Luiz Alves Ferreira, homenageado nesta categoria. Destacam que ele foi uma figura de destaque e referência em suas áreas de atuação, deixando um legado significativo para a educação e a sociedade como um todo.
Respondentes da pesquisa
Bruno – “Sim”. Cristiane – “Não”. Luan – “Sim”. Manoel – “Já sim, ele foi muito importante”. Sérgio – “Não”. Yolanda – “Não”. Fabio – “Sim, foi um homem brilhante”. Mariana – “Sim”. Paulo Henrique – “Sim”. Geane – “Sim”. Lays – “Sim”. Ariane – “Sim”. Carlos – “Sim”. Karlos - “Sim”. Roberth – “Sim”. Elias – “Não”.

Diego – “Sim”.

Davison – “Sim.

Jeferson – “Sim”.

Wilson – “Não”.

Alana Vitória – “Não”.

Gabriela – “Sim”.

Liana – “Sim”.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações coletadas durante a entrevista realizada em 2022.

Através de conversas informais com os estudantes e da análise das respostas nesta categoria, constatou-se que os participantes possuem conhecimento sobre a figura do professor Luizão e reconhecem a importância da homenagem prestada a ele. Luizão teve um papel relevante na promoção do diálogo sobre a valorização e consolidação da identidade negra, tanto no Maranhão quanto no Brasil. Seu legado reflete uma visão ampla da educação, entendida como um direito humano fundamental, que deve ser acessível de forma igualitária a todos, independentemente da cor da pele.

O professor Luizão defendia a educação como um instrumento essencial de transformação social, capaz de promover o desenvolvimento individual e coletivo. Sua atuação foi marcada pela busca da construção de uma consciência crítica e pluralista, enfatizando a importância da equidade e da diversidade. Ao longo de sua trajetória, ele evidenciou um compromisso profundo com a promoção de uma educação que fosse inclusiva, visando não apenas a igualdade de oportunidades, mas também a valorização da diversidade cultural.

Ao reconhecer a relevância do legado de Luizão, os estudantes demonstram estar cientes da importância da educação na transformação social e da diversidade cultural como pilares para uma convivência harmoniosa. Através desse reconhecimento, fica evidente que a valorização da educação e o respeito à pluralidade são elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática.

No tópico a seguir, serão analisados os resultados obtidos ao longo da pesquisa, em conexão com os dados coletados durante as observações. Faremos uma articulação com os autores que contribuíram para a compreensão do diálogo acerca da identidade negra na escola,

sendo esses os postos-chave para a construção do nosso debate. Além disso, será destacado o papel fundamental da disciplina de história nesse contexto, enfatizando sua relevância na formação de identidades e na valorização da diversidade cultural.

3.3 Análise e Interpretação dos Resultados

Considerando o objetivo geral da pesquisa que foi investigar que medida o ensino de História tem contribuído para a construção e valorização da identidade negra dos alunos da Escola Luiz Alves Ferreira passemos à análise dos dados a partir do arcabouço teórico desenvolvido pela referência da identidade negra no contexto escolar.

A análise dos dados foi conduzida por meio da categorização das informações coletadas durante as atividades de observação e participação. Os resultados provenientes das entrevistas e questionários foram correlacionados com as categorias definidas, visando proporcionar uma compreensão mais detalhada e aprofundada dos achados da pesquisa.

No que concerne ao conhecimento acerca do referencial teórico e metodológico sobre a identidade negra, é fundamental ter uma compreensão abrangente da memória dos povos africanos e afro-brasileiros, do território, do pertencimento e da ancestralidade negra. Estas premissas são essenciais para promover um diálogo significativo sobre a identidade negra, uma vez que esta identidade está em constante processo de reconstrução a partir das memórias transmitidas por nossos antepassados. O reconhecimento desses elementos é crucial para uma abordagem educacional eficaz e inclusiva.

Quanto à legislação vigente que embasa nossas práticas, destaca-se a Lei nº 10.639/2003, a qual estabelece diretrizes para a inclusão da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. No entanto, constatamos que muitos professores e profissionais da escola, que foram entrevistados, desconhecem essas diretrizes, resultando em abordagens pontuais e não integradas ao currículo ao longo do ano letivo. A falta de familiaridade e a ausência de uma leitura obrigatória da legislação contribuem para a dificuldade na sua implementação e aplicação prática.

A legislação não é uma leitura obrigatória para os professores e demais funcionários. Os conteúdos implementados são sugeridos pelo professor, sobretudo, da disciplina de História, que é a responsável pela inserção da temática no currículo da escola, segundo observamos nos resultados da pesquisa. Todos os respondentes foram unânimes em afirmar a importância da legislação, principalmente em se tratando dos alunos da Escola Luizão que conta com um número expressivo de alunos e alunas negros e negras.

Observamos que a responsabilidade pela inserção da temática da identidade negra no currículo recai, em grande parte, sobre os professores de História. Eles possuem autonomia para sugerir e desenvolver conteúdos relacionados à história e cultura africana e afrobrasileira, porém, esta abordagem muitas vezes é pontual e não integrada de forma multidisciplinar na rotina escolar. Ainda que haja um reconhecimento unânime da importância da legislação, especialmente diante da significativa presença de alunos negros na escola, há um desafio em tornar efetiva sua aplicação e intersecção com o currículo.

Portanto, é imprescindível que haja uma maior disseminação e compreensão da legislação vigente, bem como a promoção de estratégias que incentivem a implementação efetiva da temática da identidade negra de forma transversal e continuada no ambiente escolar. O reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnica são elementos essenciais para garantir uma educação inclusiva e que promova o respeito à pluralidade de identidades.

Apontam ainda a importância da legislação para contextualizar o lugar onde a escola está situada. Em se tratando do território que foi certificado enquanto um quilombo urbano. E o debate acerca do território torna-se vital para compreensão do sentido de pertencimento, ou seja, uma identidade.

Sobre a importância da legislação, Silva (2023, p. 1) afirma que, “essa lei institui um marco histórico fundamental para o ensino de história no Brasil. Fruto das lutas dos movimentos negros pelo direito à educação”. Ela é um marco também na luta para superação de todas as formas de discriminação, racismo e exclusão.

Em relação à inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na sala de aula, quase todos os alunos entrevistados apontaram a disciplina de História como a principal responsável por abordar esse tema. Os gestores também destacaram a importância dessa disciplina, que propõe atividades relacionadas ao assunto. Além disso, foi mencionado que disciplinas como Arte, Biologia e Sociologia também fazem essa inserção, mesmo que de forma limitada.

Percebemos uma ausência de instrumentos de inserção do debate sobre a identidade negra a partir do arcabouço teórico. Os alunos apontam que os professores de História contribuem com o debate sobre identidade, no entanto não sabem identificar como é feita essa contribuição tendo em vista que,

A escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis -constroem diferentes identidades ao longo da história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso (Bastos, 2015, p. 616).

Ainda sobre essa questão, indagamos os alunos sobre a inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na sala de aula. Quase na sua totalidade os respondentes apontaram a disciplina de História como quem mais fez essa inserção. Os gestores apontaram essa mesma disciplina como uma disciplina que propõe atividades em relação ao tema. Apontaram ainda, que as disciplinas de Arte, Biologia e Sociologia também fazem essa inserção ainda que de maneira incipiente.

Percebemos uma ausência de instrumentos de inserção do debate sobre a identidade negra a partir do arcabouço teórico. Os alunos apontam que os professores de História contribuem com o debate sobre identidade, no entanto não sabem identificar como é feita essa contribuição tendo em vista que,

A escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis -constroem diferentes identidades ao longo da história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso (Bastos, 2015, p. 616).

É preciso romper com os silenciamentos persistentes no contexto escolar. O professor precisa trazer para a visibilidade aqueles que foram constantemente invisibilizados. A Escola Luizão tem buscado mudar essa postura, mas ainda existem algumas permanências que precisam ser superadas. As atividades que têm sido desenvolvidas na escola não conseguem sanar a defasagem de anos de esquecimento e, portanto, a escola dentro desse contexto deve contribuir para a difusão da temática acerca da identidade negra. De acordo com Kellison Lima Cavalcante,

A construção identitária do negro não é uma ação individual, e sim um processo coletivo. Dessa forma, esse processo de construção identitária no espaço escolar é desenvolvido pelas relações entre alunos, alunos e professores, e todas as interações sociais que contribuem para a formação social dos estudantes na comunidade escolar (Cavalcante, 2018, p. 10).

É imprescindível considerar o papel da história enquanto disciplina no diálogo sobre identidade negra e escola. A história nos oferece a oportunidade de compreender o legado cultural e as lutas do povo negro, ajudando a construir uma identidade positiva e a combater o racismo estrutural nas instituições de ensino.

Munanga (2003) afirma que a pesquisa sobre identidade negra deve superar o olhar eurocêntrico e adotar uma visão intercultural, considerando as múltiplas influências presentes na formação dessa identidade. É fundamental analisar tanto os aspectos culturais e históricos quanto as relações de poder existentes na sociedade.

Durante a execução da pesquisa, foram realizadas conversas informais com alunos, professores e demais colaboradores da instituição escolar, a fim de compreender a dinâmica do

funcionamento da escola no dia a dia, assim como a forma como as atividades eram conduzidas e as relações sociais estabelecidas. Em meio a essas interações, uma funcionária destacou-se ao fornecer uma valiosa contribuição para o estudo, ao apontar que,

Nós não temos como construir a nossa identidade negra no isolamento. Nós construímos a nossa identidade negra a partir do relacionamento com outras pessoas negras que conseguem compreender esse processo, de que nós precisamos mostrar a nossa negritude. De que o fato de nós termos a pele escura, de nós termos os lábios mais grossos, enfim, de nós termos os nossos fenótipos negro. Nós não somos inferiores, nós somos diferentes e dentro dessa diferença, nós somos inferiorizados pela sociedade. Mas nós não somos inferiores⁵⁰

A partir das informações coletadas durante essas conversas, foi possível obter uma visão mais aprofundada sobre como as práticas cotidianas da escola estão intrinsecamente relacionadas com as relações sociais estabelecidas entre os diferentes atores da comunidade escolar, evidenciando a importância de se considerar tais aspectos na análise da dinâmica institucional. A contribuição da funcionária, nesse sentido, permitiu enriquecer o estudo ao trazer à tona perspectivas e reflexões que contribuíram significativamente para a compreensão do ambiente escolar e sua influência nas interações sociais e na realização das atividades pedagógicas.

Durante o nosso processo de observação visualizamos momentos que remetem ao processo de valorização dessa identidade, mas que podemos avaliar como um momento pontual, pois trata-se de aplicação de projeto, que são desenvolvidos em tempos definidos previamente durante os planejamentos e jornadas pedagógicas.

Em se tratando do diálogo para além dos muros da escola, pontuamos o Maranhão, assim como no restante do país, a luta pela igualdade de acesso e pela qualidade da educação para a população negra ainda está em curso. É necessário promover a inclusão e a valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana dentro das escolas, além de garantir a formação de professores e a implementação de políticas públicas que combatam o racismo e as desigualdades no sistema educacional.

O ensino médio no Maranhão é um tema que tem despertado interesse e preocupação de diversos pesquisadores e estudiosos da área da educação. A realidade dessa etapa escolar nesse estado apresenta desafios que são característicos de uma região com altos índices de vulnerabilidade social e econômica. “O estudante não consegue ser notável, ele não consegue se ver, principalmente no nível didático. No nível didático, eles não mostram o estudante, eles

⁵⁰ Relato de uma colaboradora da escola durante uma conversa informal realizada em 2022, durante o período de imersão na escola.

não mostram o rosto preto”. Essa afirmação retrata um pouco do sentimento do estudante em relação aos conteúdos que são desenvolvidos nas escolas⁵¹. Alguns apontam que,

Meu processo de construção de identidade, ele se deu na coletividade desde o meu nascimento, né, minha mãe, meus dois irmãos, nós fomos educados. Eu e meus dois irmãos, nós fomos obrigados a nos enxergar enquanto pessoas negras, a nos enxergar, enquanto pessoas também empobrecidas. Então, nós temos desde o processo de uma educação familiar, o entendimento de que discutir raça e classe estão muito relacionados⁵².

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵³, o Maranhão é um dos estados com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, fato que reflete diretamente na qualidade da educação oferecida em suas escolas. Nesse sentido, diversos autores como Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa, Raimundo Cazuza da Silva Neto, Márcio Henrique Baima Gomes, dentre outros, têm se dedicado a estudar as dificuldades enfrentadas pelos jovens maranhenses no ensino médio e não coincidentemente são os pretos e pardos que ocupam as escolas públicas.

Sobre as condições de trabalho na escola, analiso como boas possibilidades para a inserção de quaisquer temas e implementação de legislação. A escola possui uma biblioteca que pode ser aproveitada para o planejamento e construção de atividades distintas. Como afirma o Gabriel⁵⁴ “aqui na escola temos diversos livros que falam sobre isso, a cultura africana e afro-brasileira”. Portanto, essa afirmação só corrobora com a percepção que tivemos durante a observação.

Quanto à identificação dos alunos e alunas enquanto negros e negras, durante a observação, entrevistas e aplicação dos questionários, os alunos foram quase que unânimes em afirmar a sua identidade negra e também sua identidade quilombola. Essa consciência de negritude e das diferentes identidades presentes é essencial para a construção de nosso diálogo. Afirma Kellison Lima,

A construção da identidade racial dos discentes tornar-se-á fundamentalmente a partir das suas interações e relações sociais no ambiente em que vive e na sociedade que faz parte. Assim, a importância do espaço escolar na construção da identidade negra permeia como esse discente se autoreconhece como integrante nessa relação, como constituem sua dinâmica de pertencimento ao grupo, de disseminação de sua cultura e como se estabelece a relação consigo mesmo. Dessa forma, essa construção identitária está em constante transformação e construção (Cavalcante, 2019, p. 17).

Na interação informal com os estudantes participantes da pesquisa, foi destacada a relevância do professor Luizão para a comunidade negra, especialmente no Maranhão. Foi

⁵¹ Karlos, entrevista realizada em 21 dezembro de 2022, a entrevista foi realizada pela própria autora.

⁵² Mariana, entrevista realizada em 21 de dezembro de 2022.

⁵³ Ver sobre em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html> Acesso em 12 jan. 2024.

⁵⁴ Entrevista realizada em 12/04/2024, na Escola Luizão, entrevista feita pela própria autora.

ressaltada a importância de sua representatividade no campo da medicina, em contraste com a associação usual da representatividade negra com áreas como música e futebol. É válido salientar que essa valorização não significa desmerecer a importância de figuras públicas ligadas à arte e ao esporte, que também desempenham um papel significativo na representação da população negra.

A importância de promover espaços de debate e reflexão que valorizem a identidade negra na escola é fundamental para fortalecer a diversidade cultural e a pluralidade étnica. A escola deve ser reconhecida como um ambiente de construção de saberes e de promoção da igualdade racial, contribuindo para o combate ao racismo e para a valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Para isso, é essencial que as políticas públicas estejam alinhadas com a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme previsto na Lei nº 10.639/2003.

A escola desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo responsável por promover a diversidade e o respeito às diferenças. Portanto, é importante que ela atue de forma ativa na valorização da identidade negra e na promoção da cultura afro-brasileira e africana, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação inclusiva e livre de discriminação. A implementação das diretrizes curriculares e da legislação voltadas para a igualdade racial são passos essenciais para alcançar esse objetivo.

A partir do reconhecimento da importância da valorização da identidade negra e da diversidade cultural, a escola pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao promover espaços de debate e reflexão que abordem a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana, a instituição de ensino fortalece o combate ao racismo e estimula o respeito às diferenças. Dessa forma, a educação torna-se um poderoso instrumento de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolher um tema de pesquisa é um grande desafio que transcende um simples trabalho intelectual e acadêmico. Esse processo me fez revisitar memórias e me conectar com minha ancestralidade. A história dos alunos e alunas me levou de volta ao passado e me fez lembrar da minha própria trajetória. Os mais de três anos que passei imersa nesse mestrado foram

repletos de aprendizagens e oportunidades para dialogar com autores, aprofundando meu conhecimento e compreensão do contexto escolar.

Ao centrar os estudos em temas relacionados à África e à diáspora africana no Brasil, a Escola Luizão buscou contribuir para a valorização da história africana e afro-brasileira, que por muito tempo foi subvalorizada e marginalizada. Além disso, essa abordagem estimula a autoestima e o orgulho da comunidade negra, que historicamente enfrenta estereótipos e preconceitos.

Ao fazer a pesquisa de campo tive a oportunidade de conhecer o funcionamento do Centro de Ensino Educa Mais Luís Alves Ferreira ou simplesmente a Escola Professor Luizão, participamos de momento significativos para a escola, de trocas de experiências durante a realização de projetos e de atividades pedagógicas, quando houve troca de saberes, que nos fizeram avaliar a caminhada enquanto pesquisador e porque não dizer militante do campo das relações étnico-raciais.

A luta pela inclusão das relações étnico-raciais no ambiente escolar não é recente. Por muito tempo os movimentos sociais destacaram questões como racismo, preconceito, discriminação, desigualdade e intolerância como temas a serem abordados no contexto escolar. Cabe destacar a importância da representatividade negra, seja ela na escola, seja na mídia social, como ressalta a aluna Mariana,

Falar de representatividade negra, a gente pode estar falando, por exemplo, dos filmes, né, como que esse racismo ele se mostra, né? E como que a que a identidade negra ela é construída, por exemplo, nós tivemos há pouco tempo, né, o filme Pantera Negra, que traz uma visão muito diferente daquela visão que nós temos de África, né? Aquela visão de África empobrecida, de África, de mazela de África, das doenças. Ali, nós temos um Reino. Muito rico, nós temos ali a postura das pessoas, então tudo ali é ressignificado. Nós temos uma outra realidade, né, e que nós podemos enxergar também muito próxima de alguns lugares de África na atualidade, né? Uma África? Não fictícia, nós temos riqueza na África, nós temos muita riqueza, não no sentido somente material, mas no sentido cultural, no sentido histórico também (Entrevista realizada em 2022).

A representatividade é de suma importância tanto na escola quanto na sociedade brasileira. A ausência de representatividade negra nas narrativas históricas e nos materiais didáticos contribui para a invisibilidade e o apagamento das contribuições dos negros para a formação e desenvolvimento do país. É fundamental que os estudantes negros tenham acesso a referências positivas de sua própria história, fortalecendo sua autoestima e promovendo a valorização de sua cultura. Isso não apenas enriquece o currículo escolar, mas também fomenta uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade.

No entanto, é fundamental destacar que a identidade negra não deve ser tratada como uma generalização, uma vez que as vivências e experiências da população negra são diversas. A diáspora africana trouxe consigo diferentes etnias, culturas e histórias, o que enriqueceu a identidade negra brasileira e a tornou plural. E esse diálogo deve acontecer dentro e fora do contexto escolar.

Durante a fase final da pesquisa, busquei analisar se os objetivos propostos foram atingidos. A partir da interpretação dos dados coletados ao longo da pesquisa, constatou-se que a escola ainda não domina plenamente o conhecimento referente à Lei nº 10.639/2003. A análise dos documentos orientadores da instituição, bem como os depoimentos de alunos e professores e as anotações derivadas da observação participante, revelaram uma ausência significativa de discussão sobre os conteúdos curriculares conforme estabelecido pela legislação.

É imprescindível reconhecer que a luta pela igualdade racial transcende os limites do ambiente escolar, abrangendo a sociedade como um todo. A construção da identidade negra está intrinsecamente ligada ao enfrentamento do racismo estrutural e à valorização da cultura afro-brasileira. Portanto, torna-se necessário combater estereótipos e preconceitos arraigados, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e a desconstrução de ideias racistas.

A temática das relações étnico-raciais deve ser abordada na escola de forma integrada e coletiva, indo além das iniciativas individuais de docentes, coordenadores ou gestores, e seguindo rigorosamente o arcabouço legal. É essencial promover mudanças estruturais no currículo escolar, reconhecendo a escola como um microcosmo social que reflete as tensões presentes na sociedade. No entanto, há resistências significativas à implementação dessas mudanças. Assim, torna-se imperativo desenvolver um currículo que forme sujeitos autônomos e críticos, e que fortaleça o sentimento de pertencimento cultural, especialmente entre a população negra. Esse currículo deve ser relevante para os estudantes, tanto em termos de conteúdo quanto de métodos de ensino.

Escola Estadual Luiz Alves Ferreira tem buscado promover uma educação antirracista e combatendo o racismo estrutural que permeia nossa sociedade. Ademais, ao trazer para o centro do ensino a história e a cultura afro-brasileira, a escola também cumprirá com o que determina a Lei 10.639/2003.

É crucial destacar que a Lei nº 10.639/2003 constitui apenas um dos componentes de um arcabouço legislativo mais amplo voltado para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo. Desde então, outras leis e políticas foram implementadas, como a Lei nº 11.645/2008, que ampliou a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nos currículos

escolares. Essas legislações complementares reforçam a importância de uma abordagem educativa que abranja a diversidade étnico-racial, promovendo uma compreensão mais inclusiva e abrangente da história e cultura brasileira.

Portanto, para compreender os impactos da Lei nº 10.639/2003 no contexto atual, é fundamental reconhecê-la como parte integrante de uma legislação mais abrangente que busca transformar a educação brasileira em um espaço de valorização, reconhecimento e reparação dos povos afro-brasileiros, contribuindo para a superação do racismo e construção de uma sociedade pautada na diversidade.

Nesse sentido, é fundamental que o ensino de história incorpore múltiplas perspectivas e não se limite a uma versão eurocêntrica, considerando a história afro-brasileira como parte integrante da construção da identidade nacional. A inclusão de conteúdos que abordem a resistência negra, as contribuições dos africanos escravizados para a formação do país e a luta dos movimentos negros por igualdade é fundamental para despertar nos estudantes o senso crítico e a consciência histórica.

O ensino de História deve ser sensível às experiências e memórias e as vivências dos moradores do território devem ser incorporadas nas aulas. Isso não apenas enriquece o currículo, mas também ajuda os estudantes a se conectarem de forma mais significativa com sua própria herança cultural e a compreender o lugar do Quilombo Liberdade na História do Brasil. Além disso, a educação pode ser uma ferramenta poderosa para fortalecer o senso de pertencimento e identidade étnico-racial dos estudantes, promovendo a valorização da diversidade e a luta contra o racismo.

Além disso, é importante ressaltar que o ensino de história não deve se limitar apenas às datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. A presença da história e da cultura negra deve acontecer de forma transversal em todo o currículo, em diálogo com outras disciplinas, como Literatura, Arte, Música, Geografia, entre outras. É necessário que os estudantes compreendam a diversidade e a pluralidade cultural do Brasil, reconhecendo a importância de todas as contribuições para a formação da identidade nacional.

Nossas preocupações em relação ao ensino de história e à inclusão das relações étnico-raciais nos conteúdos abrangem a história do país e permanecem como desafios contínuos, mas também podem ser problematizados. Pesquisas demonstram que, ao estudar sobre a África, por exemplo, os estudantes adquirem ferramentas para combater o racismo, os preconceitos, a discriminação e a intolerância religiosa. Isso destaca a relação direta entre o ensino de história e o fortalecimento da identidade cultural negra, especialmente quando este é estabelecido como um objetivo didático.

No entanto, ainda é difícil colocar em prática as leis citadas anteriormente e expandir o debate para outras etnias, como para os povos indígenas. Quando uma escola não aborda as relações étnico-raciais em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), ela vai contra o que estabelece o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ao tornar a educação para as relações étnico-raciais um aspecto estruturante de seu PPP, a escola não apenas cumpre um requisito legal, mas também desempenha seu papel institucional de respeitar as diferenças e combater a naturalização das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

O currículo, ao moldar subjetividades, também contribui para a afirmação de diversas identidades, como as de gênero, classe, etnia e raça, entre outras. Portanto, é imperativo que os objetivos didáticos abranjam não apenas o conteúdo conceitual, mas também os procedimentos e atitudes. É fundamental estar atento às várias identidades que possuímos, compreendendo como elas são construídas, valorizadas e reconstruídas dentro e fora do contexto da sala de aula. Precisamos de uma sociedade que valorize essas identidades, em vez de rompê-las.

O ensino de História trabalha uma grande quantidade de conteúdo para ser abordado em um tempo de aula limitado. Nesse contexto, o ensino deve ir além dos conceitos científicos, incluindo também os direitos civis, políticos e sociais como parte da formação básica de nossa juventude. O foco deve estar na centralidade dos processos de construção das subjetividades dos estudantes, destacando a importância de respeitar a diferença do "outro" sem tratá-lo de forma desigual.

Pedagogicamente falando, precisamos de novas práticas, intenções didáticas renovadas e também de novas posturas, como foi possível perceber pelas entrevistas realizadas na escola Luizão. A escola deve ser vista como um direito social de todos, e para que haja a implementação da legislação, medidas devem ser concretizadas tanto interna quanto externamente na escola. Nesse sentido, projetos didáticos são caminhos viáveis para combater o racismo, reconhecendo e valorizando a cultura negra em suas diversas formas de ser, agir, produzir e viver.

Durante o período de imersão na escola, tivemos a oportunidade de contribuir significativamente para o desenvolvimento de atividades relacionadas à temática das relações étnico-raciais. Indicamos materiais didáticos que podem auxiliar na construção de um currículo que aborde de maneira efetiva as questões raciais. Além disso, promovemos rodas de conversa com alunos e alunas, criando um espaço para a troca de experiências e reflexões sobre o tema.

Paralelamente, também colaboramos com a organização de encontros com professores, visando contribuir para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Essas interações proporcionaram uma base sólida para que, ao final da pesquisa, a escola pudesse continuar a avançar no tratamento das relações étnico-raciais de forma mais estruturada e consciente.

Por fim, é fundamental que os professores estejam preparados para abordar esses temas de forma sensível e adequada. A formação docente deve incluir discussões sobre a história e cultura afro-brasileira, assim como estratégias pedagógicas que promovam a reflexão e o diálogo sobre a temática. O envolvimento da comunidade escolar e a parceria com o movimento negro e instituições voltadas para a promoção da igualdade racial também são importantes para construir uma educação antirracista e inclusiva. Somente assim será possível promover uma transformação real no ensino de história e na construção da identidade negra na escola e na sociedade brasileira. A Escola Luizão permitiu ver e refletir sobre muitas dessas questões.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS Hebe; DANTAS; Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 5, p. 21-37, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- ABUD, Katia Maria. A construção curricular na sala de aula. **História & Ensino**, [S. l.], v. 9, p. 171–183, 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p171. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12082> . Acesso em: 3 jun. 2024.
- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a história e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, M. S; MESQUITA; I M de; OLIVEIRA; V M S. Pedagogias decoloniais em lócus subalternos: relações étnicas- raciais e o ensino de história. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20 n. 45, p. 113-133, set./dez. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/jhuer/Downloads/4473-Texto%20do%20Artigo-16601-1-10-20181221%20> Acesso em: 10 fev. 2023.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Pólen, 2020.
- ARMITAGE, David. Três conceitos de história atlântica. **História Unisinos**, v. 18, n. 2, p. 206-217, mai. /ago. 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/7035>. Acesso em: set. 2023.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ASSUNÇÃO, Ana Valéria Lucena Lima. **“Quilombo Urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão**, São Luís, 2017. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.
- BASTOS, P. C. “Eu nasci branquinha” - construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1117>. Acesso em: 21 jan. 2024.
- BARCELLOS, Daisy Macedo *et al.* **Comunidade negra de Morro Alto: historicidade, identidade e territorialidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- BARROS, José D’ Assunção. Fontes Históricas: Olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre novos tempos. **Albuquerque: revista de História**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 71-115, jan./jun., 2010.
- BARROS, José D’ Assunção. **Teoria e formação do historiador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Lei 10.639 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP nº3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 16, de 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. MEC/SECADI, SEB, CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BACKES, José Licínio. Negociações Culturais e Mudanças Curriculares no Ensino Superior protagonizadas por sujeitos da Etnia/Raça Afrodescendentes. **Revista Contrapontos**, v. 8, n. 3, Itajaí, set/dez. p. 449-461. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/965/822>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: Novas Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAPECE, Jó António. BASÍLIO Guilherme. **O currículo local**: Teoria e prática. Maputo-Moçambique: Editora Educar - UP, 2017.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil, leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **Estudos africanos e afro-brasileiros**: possibilidades de intervenção pedagógica. In: MOTA, Thiago Henrique (Org.). Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2012.

COSTA, da Warley. **“Negro” na sala de aula de história**: currículo e produção da diferença. Rio de Janeiro: Manuad X, 2019.

CAVALCANTE, Kellison Lima. A construção da identidade negra no espaço escolar. **Cadernos Cajuína**, v. 3, n. 3, 2018, p. 9-19. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/326>. Acesso em: 25 mar. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970 - 1989. 2005. Tese de doutoramento (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A questão racial na escola**: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais. Belém: Unama, 2010.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org). **O negro no Brasil**: trajetórias e lutas em 10 aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae Studia**, v. 6, n. 2, p. 201–218, abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000200004>. Acesso em: 12 mai. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinos**, n. 010, Universidade de Aarhus, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FERREIRA, Luiz Alves. Luiz Alves Ferreira (depoimento, 2004). Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

FONTANA, Felipe. Técnicas de Pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: Funepe, 2018, p. 96.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada** – um estudo sobre a História do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília: Inep, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MUNANGA, Kabengele (Orgs). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 23 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em 11 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estudos Afro-asiáticos**, nº 38, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2000000200002>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GUIMARÃES, ASA. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, AO., and SANSONE, L., orgs. **Raça: novas perspectivas antropológicas [online]**. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 63-82. ISBN 978-85-232-1225-4. Disponível em <https://books.scielo.org/id/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254-04.pdf>. Acesso em 29/08/2024.

GUY, Jean-Sébastien. O que é o global e o local? Uma discussão teórica sobre a globalização. **Cadernos Adenauer**, XVI, n. 4. p. 41-69. 2015. Disponível em: <https://www.kas.de/documents/265553/265602/7filestoragefile203765.pdf/5ce9310454f48a259a14c906677c11bc#:~:text=Global%20e%20local%20s%C3%A3o%20diferentes,visto%20pe la%20perspectiva%20da%20globaliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 20 ago. 2023.

IBGE. **SINTESE DOS INDICADORES SOCIAIS**. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2021_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 43, **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de população e Indicadores sociais. IBGE, 2022, p. 1-12. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em 20 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022 - **Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade**, Rio de Janeiro, 2023.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRAFICOS – IMESC. Diretoria de Estudos Ambientais e Cartográficos – DEAC, **Regiões de desenvolvimento do estado do Maranhão: Proposta Avançada**, São Luís, 2018. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/portal/Post/view/proposta/347>. Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência 2023** / coordenadores: Daniel Cerqueira; Samira Bueno – Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: [9350-223443riatlasdaviolencia2023-final.pdf](https://ipea.gov.br/39350-223443riatlasdaviolencia2023-final.pdf) (ipea.gov.br). Acesso em: 21 jun. 2024.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, set. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/WMy3xwB8WwBr6jmtTpnFMsL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 jan. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEVI, Giovanni. Micro-história e história global. **hist.crit.** [online]. 2018, n. 69, p. 21-35. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/histcrit69.2018.02>. Acesso em: 23 jan 2024.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; PEREIRA, Vanderléa Andrade. A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação. In: **Encontro de Pesquisa em Educação** da UFPI, 6, 2010, Anais Teresina, EDUFPI, 2010, p.1-13.

LOBATO, Sidney; VASQUEZ, Eliane Leal; MARTINS, Carmentilla das Chagas (Orgs.). **Currículo e concepções da história ensinada**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão** / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MELO, Aldina da Silva; BARBOSA, Viviane de Oliveira. A África no ensino de história do Brasil, In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – Contra os preconceitos: história e democracia**, 24 a 28 de julho de 2017, UNB- Brasília. p. 1-16, A. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, Cativa da Memória? Para um Mapeamento da Memória no Campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São

Paulo, Brasil, n. 34, p. 9–23, 1992. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i34p9-23. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa, **Revista Lusófona de Educação**, v. 40 n. 40, 2018. p.139-153. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Departamento de Antropologia – USP- 2005. **Movimento - revista de educação**, n. 12, 18 dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso em: 20 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. Resgate: **Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17–24, 2006. DOI: 10.20396/resgate. v5i6.8645505. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 7 dez. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 13 nov. 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NERIS, Cidinalva Silva Câmara; REGIS, Kátia; MUNIZ, Pollyanna Gouveia Mendonça; SALES, Tatiane da Silva. LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: UMA GRADUAÇÃO PIONEIRA NO BRASIL. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e254730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vwtLHKcHsxmCp7h7ZD6cNbL/#>. Acesso em: 10 nov. 2022.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**, ano 25, nº 3, 2003, p. 421-461. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

OLIVEIRA, Maysa Mayara Costa de. PENSANDO FRONTEIRAS E TERRITORIALIDADES EM DOIS BAIRROS DE SÃO LUÍS (MA). **Amazonica - Revista de Antropologia**, volume 13(2), p. 505-530, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/viewFile/9980/7720> Acesso: em 19 jan. 2023.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 89–110, 2017. DOI: 10.20949/rhhj.v1i1.20. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/20>. Acesso em: 4 fev. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem Temática no Ensino de História. In: BARROSO, Vera Lucia *et al* (Org.). **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: Est Exclamação ANPUH/RS, 2010, p. 169-181.

PEREIRA, Amauri Mendes (Org.). **O poder negro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 17-48.

PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2009b. In: PIOVESAN, Flávia; MARTINS DE SOUZA, Douglas (Coord.). **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**. Brasília: SEPIR, 2006. Disponível em: <https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-UFR01-000723705>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires, CLACSO, **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2005. P. 116-142. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

RATTS, Alecsandro (Alex), J. P. **Eu sou Atlântica: Sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial /Instituto Kwanza, 2007. V 1.

REVEL, J. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 434–444, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/k5MsKMHv6ZQvPsF5vqvdkpB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. /J. Gimeno Sacristán e A.I Pérez Gómez, 4ª Ed. ArtMed, 1998.

SACRAMENTO, Cristina Carla. **Entre negros e mestiços: histórias da vovó para infância brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos; GONÇALVES, C. R.; GOMES, J. D.; MUNIZ, K. S. AS SOBREVIVÊNCIAS RELIGIOSAS AFRICANAS EM NINA RODRIGUES, A CRÍTICA E A REVERBERAÇÃO NO NÍVEL DO DISCURSO. In: GONÇALVES, Clézio Roberto; GOMES, Janaina Damasceno; MUNIZ, Kassandra da Silva (Orgs.). **PENSANDO ÁFRICAS E SUAS DIÁSPORAS: APORTES TEÓRICOS PARA A DISCUSSÃO NEGRO-BRASILEIRA**. 1ªed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015, v. 1, p. 78-96.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Selvagens, exóticos e demoníacos**. Ideias imagens sobre uma gente de cor preta. Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SÃO LUÍS, Projeto Vida de Negro, **Vida de Negro no Maranhão: Uma experiência de Luta, Organização e Resistência nos Territórios Quilombolas**. Coleção Negro Cosme, Vol. IV, CCN_MA/ SMDH/ PVN 2005.

SACK, Robert David. “**El lugar y su relación con los recientes debates interdisciplinarios**”. Documents d’Anàlisi Geogràfica, nº 12 (1988), p. 223-241.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. 1957- **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil — 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. **Orgulho e preconceito no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos**. Crítica Histórica, 2017.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf> DOI: 10.1590/s0102-01882010000200002. Acesso em: 23 fev. 2023.

SILVA, Mônica Martins da. Vinte anos da Lei 10.639/2003: Insurgências e rupturas no Ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1090>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SILVA, Silvio José Albuquerque e. **As Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo**. Fundação Alexandre Gusmão, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward, **Identidade e diferença – perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Movimento Negro e as lutas contra o racismo, **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 27. n. 65/2. p. 613-634, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6886>. Acesso em: 17 mai. 2023.

SILVA, Mariana Queen Cardoso da, **QUILOMBO URBANO LIBERDADE, PATRIMÔNIO AFRO DE SÃO LUÍS-MA: a sistemática da acessibilidade aos Direitos Culturais à luz da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Igualdade Racial**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade -Mestrado Interdisciplinar

da Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: <http://tede2.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/5024>. Acesso em 29/07/2024.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Siyavuma**: uma visão africana do mundo. Pedra da Sereia, 2006.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Dp & A, 2002.

STUART, Hall. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Horizonte: Editora UFMG, 2013.

VITORINO, Aparecida Cleide; MORAIS, Jean Gustavo de Oliveira; REIS, Tatiane Sant'Ana Coelho; FERNANDES, Thomas Dreux Miranda. África, Brasil e diáspora: ressignificando as relações entre os povos- Quissamã, RJ: **Revista África e Africanidades**, 2023.

YOUNG, Michael, Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana, pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2005.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**ENTREVISTA – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - CAMPO DE PESQUISA
ESCOLA: CE Luiz Alves Ferreira**

Nome Completo:

Qual sua orientação sexual?

Ano de Nascimento?

Como se identifica segundo os dados do IBGE?

Você trabalha quanto tempo nessa escola?

Quanto tempo atua como coordenador (a) pedagógica da escola?

Você conhece a Lei número 10.639/2003? Caso responda sim, qual é a sua opinião sobre a Lei? Já teve acesso às Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais?

O tema está no Projeto Político Pedagógico da Escola? Como é trabalhado?

Como coordenação pedagógica você tem sugerido aos professores a inserção desta temática em suas práticas em sala de aula?

O ensino de História tem contribuído para a construção e valorização da identidade negra dos alunos e alunas da Escola Luís Alves Ferreira?

Você acredita que a inclusão da temática através da Lei 10.639/2003 tem causado uma mudança estrutural na área da educação?

São Luís, / /



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ENTREVISTA – GESTOR (A) - CAMPO DE PESQUISA ESCOLA: CE Luiz Alves Ferreira

Nome Completo:

Qual sua orientação sexual?

Ano de Nascimento?

Como se identifica segundo os dados do IBGE?

Você trabalha quanto tempo nessa escola?

Quanto tempo atua como Gestor (a) da Escola?

Você conhece a Lei número 10.639/2003? Caso responda sim, qual é a sua opinião sobre a Lei? Já teve acesso às Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais?

São trabalhadas as questões da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola? Se sim, como?

O tema está no Projeto Político Pedagógico da Escola? Como é trabalhado?

A coordenação pedagógica sugere aos professores a inserção desta temática em suas práticas em sala de aula?

O ensino de História tem contribuído para a construção e valorização da identidade negra dos alunos e alunas da escola Luís Alves Ferreira?

Você acredita que a inclusão da temática através da lei 10.639/2003 tem causado uma mudança estrutural na área da educação?

São Luís, / /



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO– ALUNA (O) - CAMPO DE PESQUISA ESCOLA: Escola Luiz Alves Ferreira (Escola Luizão)

Nome Completo

Qual sua orientação sexual?

Data de Nascimento

Como você se identifica?

Há quanto tempo você estuda nessa escola?

Os professores em suas aulas incluem conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira? Incluem em qual a disciplina?

Já participou de alguma atividade sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira? Onde? Relate.

O que você entende sobre identidade negra?

Você conhece a Lei número 10.639/2003? Caso responda sim, qual é a sua opinião sobre a Lei?

A disciplina de História tem trabalhado para a construção e valorização da identidade negra?

Como você avalia a possibilidade de trabalhar os conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sua escola?

Que sugestões você daria para que os professores interessem à História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas?

Você se percebe como quilombola urbano?

Já ouviram falar sobre o professor Luizão, o homenageado que leva o nome da escola?

São Luís, / /



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ENTREVISTA – PROFESSORES (AS) - CAMPO DE PESQUISA ESCOLA: CE Luiz Alves Ferreira

Nome Completo:

Qual sua orientação sexual?

Ano de Nascimento?

Como se identifica segundo os dados do IBGE?

Você trabalha quanto tempo nessa escola?

Quanto tempo atua como professor da disciplina de História?

Lei? Já teve acesso às Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais?

Como são trabalhadas as questões da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira na sua disciplina? Se sim como?

O tema está no Projeto Político Pedagógico da escola? Como é trabalhado?

A coordenação pedagógica sugere aos professores a inserção desta temática em suas práticas em sala de aula?

O ensino de História tem contribuído para a construção e valorização da identidade negra dos alunos e alunas da escola Luiz Alves Ferreira?

Você acredita que a inclusão da temática através da lei 10.639/2003 tem causado uma mudança estrutural na área da educação?

São Luís, / /

ROTEIRO PARA DIAGNÓSTICO/CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Dados Gerais:

- Nome do Estabelecimento:

- Endereço (rua, número, bairro):

- Entidade Mantenedora:

() Estadual

() Municipal

() Fundação

() Federal

() Particular

() Convênio

- Zona de localização:

() Residencial

() Comercial

() Industrial

2. Contexto da Escola

- Histórico da Instituição

Ano de fundação:

Origem do nome:

- Outras informações sobre o contexto de fundação e história da instituição:

- Serviços disponíveis nas imediações da escola

- Alternativas de lazer e cultura

- Períodos de Funcionamento:

☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Noite

- Etapas da Educação Básica que a escola mantém:

☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Educação de Jovens e Adultos

- Número de alunos e classe:

Nº de classes de Ensino Fundamental _____ Total de alunos: _____

Nº de classes de Ensino Médio: _____ Total de alunos: _____

Nº de classes do Ensino de Jovens e Adultos _____ Total de alunos _____

Ensino Fundamental: _____ Ensino Médio: _____ Ensino de jovens e adultos _____

3. Condições infraestruturais:

- Prédio:

☐ Construído especialmente para a escola

☐ Adaptado para pessoas com necessidades especiais

☐ Tipo de construção (alvenaria, madeira, etc.): _____

Atende às necessidades da Escola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Razoavelmente

Conservação:

☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim

Número de Pavimentos: _____

Número de Sala de Aulas: _____

Área livre para recreação: () Sim () Não

Salas ou Ambientes Especiais:

() Sim () Não ()

Quais: _____

• Dependência para serviços/atividades diversas:

() Orientação Educacional

() Biblioteca

() Coordenação Pedagógica

() Sala de professore(a)s

() Outros (especificar):

• Áreas disponíveis:

Para Educação Física:

() Quadra coberta () Quadra descoberta

() Campo de futebol () Tanque de areia

• Demais dependências:

Lavatórios: () Adequados () Adaptados () Não possui

Vasos Sanitários: () Adequados () Adaptados () Não possui

Chuveiros: () Adequados () Adaptados () Não possui

• Outras Dependências: (especificar- brinquedoteca, sala de jogos lúdicos etc.):

Materiais/equipamentos

Filtros e bebedouros: () suficientes () insuficientes

Mobiliários adequados: () sim () Não

Equipamento audiovisual:

() Projetor de slides () retroprojetor () gravador

() projetor de filmes () Som () vídeo

Os equipamentos são em número suficiente? _____

O(a)s professore(a)s utilizam os equipamentos com frequência?

☐ sim ☐ Não

Em caso afirmativo, quais são utilizados com maior frequência?

4. Relação Escola e Comunidade

• Serviços Prestados à clientela:

☐ Serviço Médico ☐ Serviço Dentário ☐ Assistência Social
☐ Orientação Educacional ☐ Cantina ☐ Reunião com os pais
☐ Curso para os pais ☐ Curso de extensão (p/alunos; especificar):

• Associação de pais e mestres:

☐ sim ☐ não Colabora com a Escola? _____

7. Recursos Humanos:

• Gestor(a): ☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Designado

Principais Funções:

Gestor(a) Adjunto(a): ☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Designado

Principais Funções:

• Coordenador Pedagógico: ☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Designado

Principais Funções: _____

• Orientador Educacional: ☐ Sim ☐ Não ☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Designado

Principais Funções:

-
-
- Outros profissionais da equipe de gestão da escola:
-
-
-

- Corpo Docente:

Total: _____ Total de nomeados: _____ Total de Contratados: _____

Formação do corpo docente (do total dos professores quantos têm):

Magistério/ Ensino Médio: _____

Graduação: _____

Pós- Graduação: *Lato Sensu*: _____

Strictu Sensu: _____

8. Ações de formação continuada e aperfeiçoamento profissional para professore(a)s e demais funcionário(a)s.

- PROFESSORE(A)S

AÇÕES	PRINCIPAIS OBJETIVOS

- FUNCIONÁRIOS

AÇÕES	PRINCIPAIS OBJETIVOS

9. Pessoal Administrativo e de Serviços Auxiliares:

- Secretário () Sim () Não Quantos? _____
- Escriturário () Sim () Não Quantos? _____
- Tesoureiro () Sim () Não Quantos? _____
- Aux. Tesouraria () Sim () Não Quantos? _____

- Zelador () Sim () Não Quantos?_____
- Serventes () Sim () Não Quantos?_____
- Vigilantes () Sim () Não Quantos?_____

10. Outros Dados:

- Seleção de alunos. Qual o critério?

() vestibulinho

() proximidade da casa

() inscrição por ordem de apresentação do aluno

() Outro: Especificar:

- Acompanhamento do trabalho docente: () Sim () Não

Como é realizado?

- Reunião/Formação de Professores

() Semanais

() Mensais

Quem planeja e executa as reuniões/formações:

11. REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA: primeiras aproximações



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos(as) profissionais (sujeitos da pesquisa) da CE Luiz Alves Ferreira, Estadual de Ensino de São Luís – MA, o projeto de pesquisa “O ENSINO DE HISTÓRIA E A IDENTIDADE NEGRA: (re) pensando o currículo e seu desenvolvimento para valorização e construção da identidade na Escola Luís Alves Ferreira em São Luís do Maranhão”, como recomendação para a realização da dissertação do Mestrado em História do Programa de Pós-Graduação em “História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes”, Da linha de Pesquisa: “Linguagens, Religiosidades e Culturas”, da Universidade Federal do Maranhão.

O objetivo da pesquisa é analisar se e em que medida o Ensino de História tem colaborado para a construção e valorização da identidade negra dos alunos da escola Luís Alves Ferreira. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados formulários para a análise de documentos; entrevistas com os sujeitos da pesquisa; observação participante em sala de aula e no contexto da escola com gravações em vídeo, registros e notas de campo; fotos para divulgação de imagens dos (as) sujeitos da pesquisa, dos espaços do contexto escolar (sala de aula e outros) e fachada da escola. O trabalho será realizado no ano de 2022 e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a elaboração do relatório final que será consolidado na dissertação com a possibilidade de publicação.

ELISANDRA CANTANHEDE RIBEIRO

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA NOME DO (A) ALUNO (A):

ANO/TURMA:

Concordo em participar da pesquisa e com a divulgação dos resultados, por meio deste termo de consentimento livre e esclarecimento.

ASSINATURA: _____

São Luís – MA,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos(as) profissionais (sujeitos da pesquisa) da CE Luiz Alves Ferreira, Estadual de Ensino de São Luís – MA, o projeto de pesquisa “O ENSINO DE HISTÓRIA E A IDENTIDADE NEGRA: (re) pensando o currículo e seu desenvolvimento para valorização e construção da identidade na escola Luís Alves Ferreira em São Luís do Maranhão”, como recomendação para a realização da dissertação do Mestrado em História do Programa de Pós-Graduação em “História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes”, Da linha de Pesquisa: “Linguagens, Religiosidades e Culturas”, da Universidade Federal do Maranhão.

O objetivo da pesquisa é analisar se e em que medida o Ensino de História tem colaborado para a construção e valorização da identidade negra dos alunos da escola Luís Alves Ferreira. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados formulários para a análise de documentos; entrevistas com os sujeitos da pesquisa; observação participante em sala de aula e no contexto da escola com gravações em vídeo, registro e notas de campo; fotos para divulgação de imagens dos(as) sujeitos da pesquisa, dos espaços do contexto escolar (sala de aula e outros) e fachada da escola. O trabalho será realizado no ano de 2022 e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a elaboração do relatório final que será consolidado na dissertação com a possibilidade de publicação.

ELISANDRA CANTANHEDE RIBEIRO

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA NOME DO (A)
PROFISSIONAL:

MATRÍCULA:

ANO/TURMA:

CARGO/ FUNÇÃO:

Concordo em participar da pesquisa e com a divulgação dos resultados, por meio deste termo de consentimento livre e esclarecimento.

ASSINATURA: _____

São Luís – MA, / /