



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

ANDREIA KARINE DUARTE



Para um Trabalho Docente com Raiz e Identidade: O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais numa Escola pública do Quilombo Urbano da Liberdade

SÃO LUÍS -MA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

CURSO DE PEDAGOGIA

ANDREIA KARINE DUARTE

Para um Trabalho Docente com Raiz e Identidade: O Ensino de História e as Relações
Étnico-Raciais numa Escola pública do Quilombo Urbano da Liberdade

São Luís – MA

2025

ANDREIA KARINE DUARTE

**Para um Trabalho Docente com Raiz e Identidade: O Ensino de História e as Relações
Étnico-Raciais numa Escola pública do Quilombo Urbano da Liberdade**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito para obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão
– UFMA.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosemary Ferreira da Silva.

São Luís – MA

2025

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

Duarte, Andreia Karine.

Para um Trabalho Docente com Raiz e Identidade: o
Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais numa
Escola pública do Quilombo Urbano da Liberdade / Andreia
Karine Duarte. - 2025.

116 p.

Orientador(a): Rosemary Ferreira da Silva.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Relações Étnico-raciais. 2. Educação Antirracista.
3. Escola Pública. 4. Interdisciplinaridade. I. Silva,
Rosemary Ferreira da. II. Título.

ANDREIA KARINE DUARTE

Para um Trabalho Docente com Raiz e Identidade: O Ensino de História e as Relações
Étnico-Raciais numa Escola pública do Quilombo Urbano da Liberdade

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão –
UFMA, como exigência para aprovação na disciplina de TCC e conclusão do curso.

Aprovada em:

Membro da banca – orientador(a)

Membro da banca

Membro da banca

Dedico este trabalho à minha tia Teresa,
que sempre me apoiou e me incentivou a estudar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela perseverança e força.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora, aos professores e demais profissionais do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, pelas vivências e aprendizagens.

Aos profissionais da escola U.E.B. Ministro Mário Andreazza, pelo acolhimento e colaboração nesta pesquisa.

À banca avaliadora.

“Quilombo

Que todos fizeram com todos os santos zelando

Quilombo

Que todos regaram com todas as águas do pranto

Quilombo

Que todos tiveram de tombar amando e lutando

Quilombo

Que todos nós ainda hoje desejamos tanto”.

Gilberto Gil

RESUMO

O presente trabalho analisa o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas práticas do trabalho docente voltadas às Relações étnico-raciais na U.E.B. Ministro Mário Andreazza, situada no bairro quilombo urbano da Liberdade, em São Luís/MA. A pesquisa tem como objetivo estudar as práticas desenvolvidas pela professora da disciplina de História, a partir do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), investigando de que modo a interdisciplinaridade contribui para a formação crítica dos(as) alunos(as) acerca das questões étnico-raciais. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, com pesquisa de campo e uso de entrevistas semiestruturadas, além de coleta de dados por meio de observações na escola. Para efetivar a análise recorremos ao conceito de Capital Cultural herdado, desenvolvido por Pierre Bourdieu, buscando compreender a relação entre os conteúdos escolares e a cultura gerada no bairro. Os resultados indicam que, apesar da presença de ações pontuais relacionadas à temática racial, ainda são limitadas as práticas docentes que articulam, de forma crítica, a cultura local quilombola aos conteúdos curriculares. Conclui-se que a efetivação de uma educação antirracista requer maior intencionalidade pedagógica e integração entre as disciplinas.

Palavras-chave: Ensino de História; Relações étnico-raciais; Educação antirracista; Escola pública; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This study examines the teaching of History in the early years of primary education, focusing on pedagogical practices related to ethnic-racial relations at U.E.B. Ministro Mário Andreazza, located in the Liberdade urban quilombo neighborhood in São Luís, Maranhão, Brazil. The objective is to investigate the practices implemented by the History teacher in accordance with Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) and to explore how an interdisciplinary approach contributes to students' critical awareness of ethnic-racial issues. To this end, a qualitative methodology was adopted, including fieldwork, semi-structured interviews, and school-based observations. The analysis draws on Pierre Bourdieu's concept of inherited Cultural Capital to understand the dynamics between school curriculum content and the neighborhood's cultural heritage. The findings show that, despite isolated initiatives addressing racial themes, there are still few teaching practices that critically integrate the local quilombola culture into the curriculum. It is concluded that making anti-racist education a reality requires intentional pedagogical planning and strong interdisciplinary collaboration.

Keywords: History Teaching; Ethnic-Racial Relations; Anti-Racist Education; Public School; Interdisciplinarity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

EPV – Educar Pra Valer

FGV – Fundação Getúlio Vargas

GOG – Genival Oliveira Gonçalves

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU – Movimento Negro Unificado

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

TCTs – Temas Contemporâneos Transversais

UEB – Unidade de Educação Básica

LISTA QUADROS

Quadro 1 – O que sabemos sobre a Lei nº10.639 de 2003? p. 26

Quadro 2 – Por que é importante trabalhar sobre as Relações étnico-raciais em uma escola de um bairro com descendência quilombola? p. 33

Quadro 3 – Metas, planejamento e avaliações no mês da Consciência Negra. p.38

Quadro 4 – O ensino de História é trabalhado numa proposta interdisciplinar na escola? p.46

Quadro 5 – A escola trabalha as Relações étnico-raciais numa perspectiva convergente entre as disciplinas? p.48

Quadro 6 – Sete competências da BNCC de História para os anos iniciais. p.52

Quadro 7 – As Competências do Ensino de História (5º ano) contemplam as temáticas étnico-raciais? p.53

Quadro 8 – Temáticas, conhecimentos e habilidades da BNCC de História. p.58

Quadro 9 – As temáticas étnico-raciais são contempladas nas habilidades da BNCC de História do 5º ano? p. 60

Quadro 10 – Os alunos se reconhecem como remanescentes quilombolas? p. 67

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – BNCC de História para o 5º ano do Ensino Fundamental. p. 32

Imagem 2 – Diversidade sem interdisciplinaridade, a BNCC e suas lacunas. p. 44

Imagem 3 – Registros da Exposição de Arte Quilombola da escola da Liberdade. p. 76

Imagem 4 – Atividade 1. p.77

Imagem 5: Escrita e correção da atividade de revisão de História dos alunos do 5º ano. p. 78

Imagem 6 – Atividade 2. p. 80

Imagem 7 – Alunos do 5º ano tomam a iniciativa. p. 81

Imagem 8 – Percepções sobre a escravidão e o racismo por alguns alunos do 5º ano. p. 82

Imagem 9 – Atividade 3. p. 84

Imagem 10 – Percepção racial de alguns alunos do 5º ano. p. 85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2º CAPÍTULO LIBERDADE, LIBERDADE: O QUE TEMOS?	22
2.1 A luta por um ensino antirracista.....	22
2.2 Enfrentando o Racismo pela Base.....	29
2.3 Rompendo correntes: Um caminho para a Liberdade	36
3º CAPÍTULO LIBERDADE SE CRIA PELO SABER.....	43
3.1 Para uma educação com os traços da Liberdade.....	43
3.2 Liberdade para superar as competências	50
3.3 Desenvolvendo Habilidades para uma História de Liberdade.....	57
4º CAPÍTULO É QUILOMBO? TÔ NO MEIO!	63
4.1 Quilombo: A herança do bairro da Liberdade.....	64
4.2 Educação e herança quilombola: Para que os alunos conheçam sua história.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES	102
ANEXOS	113

1 INTRODUÇÃO

Antes da descrição sobre o desenvolvimento deste trabalho, é necessário situar meu lugar de fala e minha relação com esse tema. Primeiramente, chamo-me Andreia Duarte, sou uma mulher preta, filha de Maria Cristina e José Carlos, neta de Aldenora (Dona Dedê) e José Graciliano (Seu Zé), passei grande parte da minha infância convivendo com meus avós, tios, tias, primos e primas, todos em uma única casa com um grande quintal, localizada no bairro da Liberdade.

Além disso, minha trajetória pessoal e agora acadêmica está profundamente entrelaçada com esse bairro, cujas ruas, casas e pessoas fazem parte das minhas memórias mais afetivas e marcantes, durante minha infância e adolescência, brinquei nas ruas da Liberdade, especialmente no Recanto onde morávamos – brincava descalça ao sol do meio-dia e entrava em casa apenas para beber água, torcendo para que minha mãe não me visse e me impedisse de voltar à rua. Dessa época recordo-me de um sentimento profundo de segurança e pertencimento, pois todos os vizinhos se conheciam, cuidavam uns dos outros, qualquer movimento diferente era imediatamente percebido, não passavam carros, já que a rua era muito estreita, o que reforçava ainda mais minha sensação de proteção – algo de que me orgulhava na infância era de conhecer quase todos os quintais da vizinhança, pois – como dizia minha mãe, eu “vivía na casa alheia”.

Anos mais tarde, quando voltei a visitar a casa que era dos meus avós, perguntei-me como tanta gente cabia naquele espaço, na verdade não cabia – os quartos estavam sempre cheios, e havia ganchos para redes de dormir em quase todos os cômodos: quartos, sala, cozinha e até no quintal, o silêncio era praticamente inexistente, mas eu amava aquele caos. Entretanto, com o falecimento dos meus avós, continuar convivendo todos juntos parece ter perdido o sentido; então minha mãe, meus tios e tias seguiram outros caminhos, assim, mudei-me para outra parte do bairro, numa vizinhança diferente, onde não consegui mais estabelecer os mesmos laços.

Em seguida, estudei na U.E.B. Ministro Mário Andreazza – no antigo prédio histórico Matadouro Modelo, localizado no centro da praça – do primeiro ao nono ano (antiga 1ª à 8ª série), vivenciando de perto a realidade da comunidade que só comecei a compreender quando saí da casa dos meus avós. Diariamente, a caminho da escola, meus pais me alertavam: “Evite falar com os garotos do canto da rua”, “não fique na rua até tarde, pois é perigoso”, durante a adolescência, compreendi os motivos desses alertas: o medo de que eu seguisse o mesmo caminho de tantos outros jovens que se perderam para o tráfico, evadiram-se da escola ou enfrentaram a gravidez precoce.

Portanto, com receio de decepcionar meus pais, fiz dos estudos minha prioridade; não me envolvi com os vizinhos da nova rua, nem criei vínculos ali, pois meus laços estavam na escola, sobretudo na minha turma. Por isso, participei de todas as atividades que a U.E.B. Ministro Mário Andreazza oferecia – passeios, apresentações, aulas de teatro e até reforço aos sábados e apesar das limitações estruturais, aquela escola tinha vida e representava para mim acolhimento, sonhos e possibilidades.

Naquela época, eu sonhava alto: queria ser astronauta; tudo relacionado à astrologia me fascinava e ser professora, confesso, nem passava pela minha cabeça. Contudo, com o tempo, a influência familiar foi inspirando esse desejo, pois minha tia Teresa – a filha mais nova entre os sete filhos de minha avó – foi a primeira da família a ingressar no ensino superior e desde cedo entendeu que a educação seria a chave para transformar a própria realidade e de todos à sua volta, talvez seja por isso que ela sempre me incentivou, comprando livros e reforçando a importância de estudar.

Após concluir o ensino médio, ainda incerta sobre a profissão que seguiria, optei pelo curso de História, movida pelo desejo de conhecer tudo o que os livros da escola não diziam. Entretanto, saí dessa graduação sem me sentir preparada para enfrentar os desafios da sala de aula; por isso, decidi cursar Pedagogia, na busca por fortalecer minha formação e compreender melhor o cotidiano escolar, e agora com enfoque especial ao contexto do local em que eu cresci.

O bairro da Liberdade, localizado em São Luís do Maranhão, representa hoje de acordo com Martins (2023, n.p.), o maior quilombo urbano das Américas, reconhecido oficialmente pela Fundação Cultural Palmares desde 2019, compreende os bairros Camboa, Diamante, Fé em Deus, Sítio do Meio e Liberdade, abrigando mais de 160 mil habitantes. Ademais, segundo Mazzei, (2024, n.p.), a origem do bairro está profundamente relacionada às migrações de populações quilombolas da baixada maranhense e de Alcântara, que se fixaram na região durante a expansão de projetos industriais¹ e buscaram melhores condições de vida e trabalho.

Nesse sentido, a escola U.E.B. Ministro Mário Andreazza insere-se nesse contexto histórico-social como um espaço emblemático da comunidade, durante muitos anos, funcionou num prédio situado na praça do Viva Liberdade, conhecido por ter abrigado, no passado, o

¹A origem dos bairros da Liberdade e da Camboa está profundamente ligada ao ciclo industrial em São Luís, final do século XIX, especialmente à instalação da Fábrica de Fiação, Tecidos da Camboa e o Matadouro Modelo, eventos centrais para a urbanização dessas regiões. Embora a Camboa já existisse com esse nome antes da fábrica, ela se consolidou enquanto bairro com a chegada da indústria, que atraiu trabalhadores de diversas regiões do estado, determinando o crescimento de habitações próximas nas margens do rio Anil e junto à baía de São Marcos. No caso da Liberdade, sua configuração urbana só se delineou a partir da implantação do Matadouro Modelo em 1918, conforme previsto em lei municipal, aproveitando-se da proximidade com a ferrovia em construção e com o rio, favorecendo o transporte e a fixação da força de trabalho local. (Ribeiro Júnior, 2001; Silva, 1997; Oliveira, 2021, p. 512-514).

Matadouro Modelo – um dos principais marcos da história econômica e urbana do bairro. Tal prédio conforme Assunção (2017), não foi apenas um ponto de desenvolvimento econômico, mas também um polo de fixação dos primeiros moradores, contribuindo diretamente para a formação da identidade territorial da Liberdade.

Ademais, a memória coletiva dos moradores conecta o antigo prédio da escola ao processo de formação do bairro, o que torna a unidade escolar muito mais do que um simples espaço de aprendizagem, representa a continuidade histórica, a resistência e o pertencimento da comunidade negra local. Além do mais como menciona Assunção (2017) o reconhecimento do bairro como quilombo urbano surgiu a partir da atuação das lideranças comunitárias, da valorização das práticas culturais e religiosas de matriz africana – como o tambor de mina, festa do divino, os blocos afros, o bumba meu boi e o reggae – manifestações presentes no cotidiano do bairro da Liberdade.

Nesse contexto, essa memória territorial e cultural, não pode se restringir apenas às festas e manifestações populares; necessita ser incorporada ao cotidiano escolar como parte fundamental da formação cidadã. É nesse cenário que a escola atua como mediadora entre a ancestralidade do território e o direito à educação com identidade, sendo fundamental valorizar a história da comunidade da Liberdade por meio de uma abordagem pedagógica comprometida com as Relações étnico-raciais.

Atualmente, a U.E.B. Mário Andreazza está localizada próxima à feira do bairro, no prédio que abrigava anteriormente a escola Estado do Pará, a mudança ocorreu em 2020, inicialmente de forma provisória, durante a reforma do prédio histórico da praça. Porém, após a reforma, houve a inauguração de uma nova escola chamada de Negro Cosme o que acabou por consolidar a permanência da U.E.B. Ministro Mário Andreazza na nova localização.

Outrossim, a nova sede dispõe de boas condições físicas: salas de aula climatizadas, quadra esportiva, pátio, laboratório de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e funcionamento em três turnos, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno (Inep, 2023, n.p.), ainda que esteja fisicamente afastada do Matadouro Modelo, a U.E.B. Mário Andreazza continua sendo uma das escolas mais representativas do quilombo urbano da Liberdade.

Em relação a isso, meu retorno à U.E.B. Ministro Mário Andreazza, deu-se no segundo semestre de 2024 por meio da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão do Trabalho Docente II, ministrada pela Prof.^a Dra. Rosemary Ferreira da Silva, hoje minha orientadora. Essa volta representou um marco na minha trajetória acadêmica, pois retornar à escola, agora

como estagiária, despertou memórias afetivas e reflexões sobre o papel da educação na formação identitária dos estudantes.

Em suma, durante o estágio, acompanhei uma turma do 5º ano e, ao final, desenvolvemos atividades de leitura e escrita na produção de textos no gênero “memórias”, ao longo da atividade, organizamos uma roda de conversa recitando fragmentos de textos que tratavam sobre lembranças infantis de figuras públicas, como Neymar Junior, Cristiano Ronaldo e Lázaro Ramos. Assim, foi nesse momento que algo me inquietou: a maioria das crianças desconhecia o ator Lázaro Ramos, mesmo após associações à atriz Taís Araújo (esposa do ator), à sua fotografia e a personagens populares da televisão que eles fizeram. Por fim, a ausência da referência dessas duas personalidades negras entre os alunos me fez questionar: quais são as representações negras que essas crianças consomem e conhecem? Elas se reconhecem como negras? Essas crianças se compreendiam como remanescentes quilombolas e moradoras de um quilombo urbano? E, sobretudo, qual o papel da escola nesse processo de construção identitária?

Dessa forma, passado o momento do estágio e da emoção de reencontrar antigos professores e funcionários, emergiu em mim o desejo de investigar como as Relações étnico-raciais são tratadas na escola, especialmente no ensino de História. É importante pontuar que embora a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais exijam abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana, muitos docentes enfrentam dificuldades para incorporá-las significativamente na prática pedagógica, assim, a abordagem crítica requer que o professor ultrapasse conteúdos didáticos e enfrente questões estruturais como racismo, silenciamentos históricos e a desigualdade social.

Tendo em vista isso, analisar o ensino das Relações étnico-raciais nas aulas de História em um escola inserida em uma comunidade remanescente quilombola, não é apenas um exercício acadêmico, mas também um gesto de compromisso social e pessoal, visto que ao longo do período colonial, imperial e republicano, o ensino de História sustentou uma narrativa eurocêntrica sobre a formação nacional, segundo a qual os negros foram sistematicamente excluídos da cidadania plena (Gomes, 2011, p. 138; Mészáros, 2008, p. 35). Ademais, a imposição da democracia racial, ao naturalizar o mito da convivência harmônica entre grupos étnico-raciais, contribuiu para a ocultação das violências e desigualdades históricas. Nesse sentido, Coelho & Coelho (2018) destacam que a historiografia tradicional e o saber escolar reforçaram estereótipos e silenciaram o protagonismo negro no processo de construção da nação. Por isso, o ensino de História necessita constituir-se como espaço plural, reconhecendo

e valorizando a diversidade cultural dos alunos, rompendo com discursos dos grupos dominantes e abrindo caminho para uma educação crítica e antirracista.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta limitações significativas no que se refere à valorização das memórias e práticas pedagógicas em territórios negros, embora organizada por áreas de conhecimento que, teoricamente, permitem o ensino das Relações étnico-raciais de modo amplo e integrado, sua estrutura engessada – com competências e habilidades predeterminadas – dificulta a construção de currículos sensíveis às especificidades locais de comunidades quilombolas como do bairro da Liberdade. Além disso, o risco de padronização curricular tende a silenciar as contribuições históricas dos povos negros e marginalizados, aliás, como observam Santos & Santos (2023, p. 128), a educação quilombola se âncora em práticas ancestrais de ensino, como o diálogo, a contação de histórias e as manifestações culturais, saberes que muitas vezes não encontram espaço no modelo tecnicista da BNCC. Nesse sentido, é essencial que as propostas curriculares enfrentem o racismo estrutural desde os primeiros anos da educação, incentivem a construção de uma identidade negra valorizada e reconheçam as diferenças como elementos enriquecedores.

Embora a disciplina de História desempenhe um papel fundamental no tratamento das Relações étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: ressaltam que essa temática deve ser abordada de forma transversal, envolvendo outras áreas do conhecimento e diferentes espaços escolares (Brasil, 2004b, p. 21). Assim, necessita estar situada nas fronteiras e nos pontos de contato entre diversas ciências (Japiassu, 2006, p. 5), desse modo, a interdisciplinaridade revela-se uma possibilidade metodológica essencial para o ensino de História, especialmente no trabalho com as Relações étnico-raciais.

Em síntese, a perspectiva interdisciplinar é imprescindível para integrar o ensino da história afro-brasileira e africana ao cotidiano escolar, pois contribui para que a educação antirracista e conscientizadora seja um compromisso coletivo – não restrito apenas a uma disciplina. Assim, convém a escola se empenhar em constituir-se como um espaço de pluralidade e heterogeneidade, acolhendo diferentes óticas e manifestações culturais, integrando o ensino da história afro-brasileira e africana ao cotidiano e tornando-o um compromisso de toda comunidade escolar (gestão, coordenação, professores, alunos e famílias).

Dito isso, para dar voz às experiências e práticas pedagógicas da escola U.E.B. Ministro Mário Andreazza, foram selecionadas três entrevistadas que atuam diretamente no cotidiano escolar; desse modo, além da regente da disciplina de História, foram ouvidas outras duas funcionárias da área administrativa e pedagógica. Desse modo, com o intuito de preservar suas

identidades, optou-se por utilizar codinomes inspirados em escritoras influentes no meio educacional de São Luís, a saber: Maria Firmina dos Reis, Laura Rosa e Dagmar Desterro². A escolha pelos pseudônimos não apenas garante o sigilo das participantes, conforme preveem os princípios éticos da pesquisa científica, mas também presta homenagem simbólica às vozes femininas que marcaram a história da literatura maranhense.

Em relação à trajetória profissional de Maria Firmina dos Reis, ela é a entrevistada com maior tempo de atuação na escola investigada, somando 34 anos de serviços prestados; é formada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com especialização em Educação Especial e Gestão Escolar, e se autodeclara preta. Por sua vez, Laura Rosa é pedagoga formada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) desde 2004, com magistério concluído em 1995 é pós-graduada em Gestão Escolar; atua na instituição desde 2020 e se autodeclara parda. Por fim, Dagmar Desterro, cuja prática pedagógica foi acompanhada durante a pesquisa, também se autodeclara parda; é formada em Pedagogia pela UFMA, com especialização em Psicopedagogia Institucional - Clínica, e possui dez anos de atuação na escola campo.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma análise qualitativa, uma vez que busca compreender, de forma aprofundada, as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, com ênfase nas Relações étnico-raciais na U.E.B. Ministro Mário Andreazza, localizada no quilombo urbano da Liberdade, em São Luís/MA. Assim, a escolha por esse enfoque justifica-se pelo interesse em analisar criticamente a percepção do trabalho docente na disciplina História e sua articulação com a identidade cultural quilombola, tendo como pano de fundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a concepção de Capital Cultural, desenvolvida por Pierre Bourdieu na educação. Dessa forma, optou-se por investigar como a interdisciplinaridade pode contribuir para a formação crítica dos(as) alunos(as), valorizando a escuta, as vivências dos educandos, a observação do cotidiano escolar e a complexidade do território educacional no qual estão inseridos.

² As entrevistadas desta pesquisa foram identificadas por nomes fictícios inspirados em escritoras maranhenses de relevância histórica e literária. Segundo informações do site da Academia Maranhense de Letras (2024), Dagmar Desterro (1925–2004), nascida em São Luís, foi uma intelectual de destaque no Maranhão, bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais e licenciada em Pedagogia pela UFMA, atuou como professora universitária, vice-reitora e reitora em exercício da UFMA, sendo reconhecida com diversos títulos honoríficos por sua atuação acadêmica e política. Enquanto isso, Laura Rosa (1884–?), destacou-se como professora e poetisa, sendo a segunda mulher a tornar-se membro efetivo da Academia Maranhense de Letras, em 1943, sua trajetória rompeu barreiras de gênero em uma época de forte tradição patriarcal no meio intelectual maranhense. Já de acordo com Agostinho (2025), Maria Firmina dos Reis (1825–1917), também nascida em São Luís, é considerada a primeira romancista negra do Brasil, autora de *Úrsula* (1859), obra abolicionista pioneira, Maria Firmina foi também educadora e fundadora de uma das primeiras escolas mistas do país, tendo sua produção marcada por um profundo engajamento social.

Como principal método de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, por permitir uma conversa orientada por objetivos definidos, sem perder a flexibilidade necessária para captar os sentidos mais profundos das falas das entrevistadas. Conforme Deslandes (1994, p. 57), a entrevista caracteriza-se como “uma conversa a dois com propósitos bem definidos”, capaz de produzir dados objetivos e subjetivos a partir das experiências vividas pelos atores sociais envolvidos. Tal abordagem revelou-se especialmente eficaz para aprofundar a compreensão sobre como a docente lida com a inserção das temáticas étnico-raciais no ensino de História e para verificar se o colégio trabalha dentro da perspectiva de promoção de uma educação antirracista conectada à valorização da história local.

Além disso, foram utilizados outros instrumentos metodológicos, como gravador de áudio, câmera telefônica, roteiro de entrevista elaborado com base nas categorias analíticas da pesquisa, a observação participante nas turmas do 5º ano e o diário de campo. A observação participante, como destaca Deslandes (1994, p. 59-60), possibilita captar aspectos impalpáveis da vida cotidiana ao interagir diretamente com o fenômeno investigado, estabelecendo uma relação de troca com os sujeitos e o contexto observado. O recorte empírico focado nas turmas do 5º ano justifica-se por marcar uma importante transição para os anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que a estrutura curricular envolve múltiplos professores e divisão disciplinar. Ademais, foi numa turma do 5º ano que se iniciou a inquietação investigativa, durante o estágio supervisionado realizado anteriormente, o que motivou e fortaleceu o vínculo entre a pesquisadora e o objeto de estudo.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo central investigar de que maneira o ensino de História da U.E.B. Ministro Mário Andreazza tem contribuído para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as Relações étnico-raciais nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, considerando o contexto territorial da comunidade quilombo urbano da Liberdade. Busca-se compreender se esse ensino é conduzido sob uma perspectiva interdisciplinar – articulado aos saberes previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as vivências culturais, históricas e identitárias da comunidade –, parte-se do pressuposto de que o ensino de História, crítico, plural e antirracista, pode-se tornar uma ferramenta de valorização da ancestralidade negra e de resistência frente aos silenciamentos históricos ainda presentes no currículo escolar.

Nesse sentido, os objetivos específicos desta pesquisa são: compreender como a professora da disciplina de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (especialmente no 5º ano), contribui para a formação crítica dos(as) alunos(as) em relação às questões étnico-raciais; discutir o desenvolvimento da perspectiva interdisciplinar com base nas competências

e habilidades da BNCC, identificando elementos que favorecem o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras na formação nacional; e analisar a aprendizagem dos(as) estudantes sobre as relações entre os conteúdos escolares da disciplina e a história do quilombo urbano da Liberdade. Para isso, a investigação foi guiada por uma questão central: o ensino de História na escola U.E.B. Ministro Mário Andreazza está sendo desenvolvido em uma perspectiva interdisciplinar e voltada para o fortalecimento de uma consciência crítica sobre as questões étnico-raciais? A partir dela, desdobram-se três questões norteadoras: como as relações étnico-raciais são abordadas nas aulas de História do 5º ano? Quais competências e habilidades da BNCC indicam uma abordagem crítica e inclusiva sobre essas temáticas? E quais práticas pedagógicas adotadas pela docente contribuem para a valorização da identidade quilombola e para a inclusão da história local no processo de ensino e aprendizagem?

A organização do trabalho segue da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresento minhas motivações pessoais para a escolha da escola campo, o vínculo com o bairro e a relevância da temática, além das escolhas conceituais que fundamentam os capítulos. Em seguida, introduzo a Unidade de Educação Básica Ministro Mário Andreazza no contexto histórico do bairro, destacando sua permanência por longos anos no prédio do Matadouro Modelo – símbolo do Quilombo Urbano da Liberdade – e sua atual localização e estrutura, descrevo o desenvolvimento metodológico e finalizo com a apresentação das seções dos capítulos.

Já no segundo capítulo, defendo dentro da perspectiva da Lei nº 10.639/03 a defesa pela promoção de uma educação antirracista, com base em autores como: Ribeiro (2019); Almeida (2018); Munanga (2003; 2005); Carneiro (2022); Sousa, (2022) e Gomes (2011; 2017), além disso, tendo como parâmetros a Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi abordado como a aula de história dos alunos do 5º ano foi planejada e realizada no mês da Consciência Negra.

No capítulo três, discuto sobre a proposta de um ensino interdisciplinar de História apontado a partir da BNCC para o ensino fundamental I, e para essa discussão foi utilizado os pensamentos de: Pombo (2005; 2008); Japiassu (2006); Umbelino e Zabini (2014); Barbosa (2024); Ricardo (2010); Oliveira e Cruz (2014) e outros, articulados a concepção de Capital Cultural, a partir da leitura de Nogueira; Catani (2017; 1998).

No capítulo último resgato o entendimento dos termos quilombo e quilombo urbano, com autores como Cunha (2007); Melo (2019); Batista (2019); Fiabani (2009); Pereira (2023); Assunção (2017) e Santos & Santos (2023), foi analisado as características da Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola, assim como as diretrizes curriculares destinadas para essa modalidade. A partir da análise dessas diretrizes e de algumas propostas de atividades

para os alunos do 5º ano dentro da disciplina de História, apontamos se os estudantes possuem ou não, noção de pertencimento a comunidade quilombola e se as atividades foram desenvolvidas com intencionalidade, criticidade e conscientização racial.

Nas considerações finais, apresento algumas descobertas justificadas a partir da reprodução das falas das entrevistadas ao longo da pesquisa e de autores usados no corpo do texto. Indico os principais achados, repercussões potenciais e reafirmo a necessidade de uma educação antirracista, interdisciplinar e comprometida com a memória e cultura remanescente quilombola do bairro da Liberdade.

Esperamos que este trabalho contribua para os estudos sobre a educação para as Relações étnico-raciais, para a promoção mais consciente de uma Educação Escolar Quilombola nas escolas e para o amadurecimento das políticas educacionais voltadas às comunidades remanescentes quilombolas, localizadas em áreas urbanas, como é o caso da U.E.B. Ministro Mário Andreazza.

2º CAPÍTULO LIBERDADE, LIBERDADE: O QUE TEMOS?

*Numa sociedade racista,
não basta não sermos racistas,
é preciso que sejamos antirracistas.
Angela Davis³*

2.1 A luta por um ensino antirracista

Com a epígrafe atribuída à ativista do movimento feminista negro Angela Davis (1970), iniciamos esse capítulo, sua mensagem alerta para urgência de uma postura ativa no combate ao racismo, que precisa abranger todos os espaços sociais, uma vez que a simples negação de atitudes discriminatórias não é suficiente para enfrentar os mecanismos que perpetuam o racismo estrutural na sociedade, sendo necessário agir de modo efetivo para desconstruí-los. É nesse cenário que se insere a relevância de desenvolver uma educação escolar antirracista, sobretudo quando esta é realizada em um território quilombola, como a escola U.E.B. Ministro Mário Andreazza, situada no quilombo urbano da Liberdade, bairro envolto pelas tradições da cultura africana e afro-brasileira.

Dessa maneira, uma educação antirracista é mais do que ensinar conteúdos: é formar consciências, conforme Davis (1970) propõe, é preciso ir ao combate, enfrentando discursos e comportamentos racistas, combatendo seus apoiadores e instruindo os desinformados. Por isso, a educação aparece como um instrumento essencial na construção de uma sociedade mais justa, consciente e plural, desse modo, espera-se que a escola U.E.B. Ministro Mário Andreazza não se isente do compromisso de valorizar e respeitar a história local, promovendo uma abordagem educacional antirracista e que reflita a identidade dos seus alunos.

Nessa perspectiva, a filósofa e escritora Djamilia Ribeiro (2019), no *Pequeno Manual Antirracista*, propõe um conjunto de atitudes transformadoras, a saber: informar-se sobre o racismo, enxergar a negritude, reconhecer os privilégios da branquitude⁴, combater o racismo internalizado, apoiar políticas educacionais afirmativas, transformar os ambientes de trabalho,

³ A frase “*Numa sociedade racista, não basta não ser racista; é preciso ser antirracista*” é amplamente atribuída à filósofa e militante Angela Davis, figura central na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos. Embora não conste em uma obra específica, a ideia foi disseminada em entrevistas e discursos desde a década de 1970. Angela Davis destacou-se por sua atuação política junto ao Partido dos Panteras Negras e ao movimento anticarcerário, defendendo que a neutralidade diante do racismo apenas reforça as desigualdades estruturais.

⁴ Segundo Ribeiro (2022), a branquitude dentro da perspectiva de Cida Bento é um lugar de poder, é um fenômeno cuja narrativa se consolida no período de expansão colonial europeu, esse construto vai garantir ao longo das gerações que os brancos gozem de benefícios inúmeros por possuírem a “senha” da branquitude, usufruindo do que ela entende como capitalismo racial. A branquitude carrega em si componentes de sexismo, xenofobia e autoritarismo exercido pelo monitoramento das populações, até na decisão de quem vive e de quem morre (biopoder/biopólitica), que, aliado ao racismo antinegro, permite a naturalização do genocídio da população negra no Brasil.

ler autores negros, questionar a cultura consumida, refletir sobre afetos e desejos, e combater a violência racial. Essas ações podem – e necessitam – ser incorporadas à prática pedagógica da escola, especialmente em um território como do bairro quilombo urbano da Liberdade, onde a cultura negra vive intensamente.

Nesse sentido, a Lei nº10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira, representa um marco importante na luta pela educação antirracista. Ribeiro (2019, p. 16) aponta que um ensino que valorize a diversidade e referencie positivamente a população negra beneficia toda a sociedade. Segundo o projeto *Trilhos da Alfabetização*, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), atitudes como apresentar livros com personagens negros que rompam estereótipos, trazer lideranças negras para interagir com os alunos e visitar lugares de memória afro-brasileira são práticas pedagógicas fundamentais para construir uma educação escolar antirracista. (FGV, 2021, p. 17).

Dito isso, faz-se necessário abrir aqui uma breve discussão sobre o conceito do termo “racismo”, e, para isso, utilizaremos a definição dada por Almeida (2018), ao afirmar que: “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. (Almeida, 2018, p. 25). Essas práticas podem se manifestar em variadas esferas, sejam elas dos campos individual ou estrutural, tais perspectivas sobre o racismo relacionam-se, respectivamente, à subjetividade, ao Estado e à economia.

Vale pontuar que o racismo constituiu-se na sociedade a partir da ideia de dominação de um grupo sobre o outro, desse modo, para exercer tal dominação, discursos foram forjados para justificar a exploração, o extermínio e a inferioridade dos grupos subjugados. Além disso: “O mais triste e perigoso do racismo, porém, é que, como um pensamento criado para justificar atitudes excludentes, opressivas e violentas, ele busca convencer a própria vítima de que ela merece esse tratamento”. (FGV, 2021, p.14).

Ao longo do tempo, diversas teorias foram criadas para tentar justificar o racismo e a desumanização das pessoas de pele escura, sejam elas de base religiosa, científica ou mesmo ideias que atribuíam à cor da pele uma hierarquia, conferindo aos brancos posições de destaque e, aos negros, as mais baixas. Todas essas teorias visavam naturalizar as desigualdades sociais e legitimar os discursos hegemônicos de dominação, mesmo sabendo que tais fundamentações eram vazias, seus efeitos ainda são sentidos hoje nas instituições, nas crenças e nos registros escritos, imagéticos e orais. “As escolas, as igrejas, a imprensa, a literatura, muitas vezes, serviram para manter a ideia de inferioridade viva, seja por um discurso que só destacava

pessoas e personagens não-negras, seja pelo silenciamento sobre trajetórias e histórias de pessoas negras admiráveis”. (FGV, 2021. p.14).

Ao discorrer sobre o conceito de raça, Almeida (2018, p.19) destaca que tal noção é um fenômeno da modernidade, mais especificamente do século XVI: “Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais”. (Munanga, 2003a, p. 01). Essa mesma noção de ranque manteve-se quando associado aos seres humanos, moldando-se conceitualmente ao longo do tempo conforme as necessidades da política e da economia, Almeida (2018 grifo nosso), pontua também que, durante a Renascença, com o florescimento do Iluminismo europeu e o desenvolvimento do saber filosófico, diversas questões em torno da distinção filosófico-anropológica puseram em xeque a comparação entre o dito “**civilizado**” versus o “**primitivo**”. Nessa perspectiva, civilizações que ainda não conheciam os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de Direito e do mercado não poderiam ser consideradas **civilizadas**, era necessário, portanto, “**ensiná-las**”, foi sob essa legenda que se justificou o colonialismo. (Almeida, 2018, p. 20 grifo nosso).

Dessa forma, a classificação das raças deu base ao desenvolvimento das teorias racistas que justificaram a exploração dos negros africanos pelos europeus, sabe-se que tal conceito não possui nenhuma fundamentação científica. Assim como observa Munanga (2003a):

A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças. O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. [...] Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram exigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. (Munanga, 2003a, p. 05).

Como se nota, as teorias dos naturalistas do período moderno não teriam contribuído para esse mal social que é o racismo, caso suas percepções tivessem sido descartadas ao não se comprovar sua veracidade biológica, contudo, essas teorias causaram danos ao tentarem legitimar a hegemonia dos indivíduos de pele branca, com base em argumentos fantasiosos e divisões fundadas nos traços morfológicos e qualidades psicológicas. Por isso, atualmente,

pode-se dizer que o conceito de raça se aproxima mais de um viés ideológico do que de um caráter biológico.

Nesse mesmo interim, Djamila Ribeiro (2019, p.16) comenta que o racismo é uma problemática de responsabilidade branca, os povos negros foram homogeneizados nessa categoria durante o período colonial; antes disso, existiam em meio a um conjunto diverso de etnias, costumes, crenças e línguas, sendo a nomenclatura “negro” criada como forma de discriminar os africanos, associando-os à condição de mercadoria, para serem usufruídas dentro do contexto da exploração colonial.

No que tange ao Brasil, pode-se dizer que o racismo aumentou ainda mais após a abolição, as manifestações religiosas de matriz africana foram perseguidas, e expressões artísticas como o samba e a capoeira foram consideradas ações de má conduta ou associadas à vadiagem. O racismo manifestava-se em todos os espaços, privados e públicos; estava nas leis, nas falas do cotidiano e nas páginas dos livros, concordamos com Munanga (2005b) quando afirma que: “Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana”. (Munanga, 2005b, p.16).

Por isso, pode-se dizer que essas representações do povo negro nos livros instauraram cicatrizes profundas aos indivíduos de pele preta em relação à aceitação da sua imagem, sua cultura e sua história. As consequências dessas representações são sentidas não apenas no âmbito particular, por meio da rejeição da autoimagem, mas também explicam “o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco”. (Munanga, 2005b, p.16).

Sueli Carneiro (2022, p.10) pontua a gravidade da questão, ao informar que as diversas formas de discriminação realizadas no ambiente escolar impactam negativamente a capacidade de cognição das crianças negras, por isso, a necessidade de investir mais na formação de professores, para que seja possível implementar uma educação escolar antirracista. Carneiro (2022) destaca ainda que as experiências antirracistas vivenciadas no âmbito civil convêm serem replicadas pelos gestores públicos, de modo a incidir tanto na qualidade do ensino quanto na busca pela equidade de gênero e raça.

Nesse viés, entender como a comunidade escolar (gestão, coordenação, docentes, alunos e famílias) de um bairro de forte descendência quilombola percebe a efetividade da Lei nº10.639/2003 é fundamental para iniciarmos a análise desta pesquisa. Sendo assim, no (Quadro 1) foi questionado, o seguinte:

Quadro 1 – O que sabemos sobre a Lei nº10.639 de 2003?

PERGUNTAS	RESPOSTAS	CONSIDERAÇÕES
Você tem algum conhecimento sobre a Lei nº10.639 de 2003. Sim ou Não?	Maria Firmina dos Reis: Sim, ela nasceu da preocupação de vários historiadores, políticos e pessoas da sociedade preocupados com a escravização, né? E com os resultados e consequências dela e uma vez também preocupados com o povo negro, né? Isso, e suas especificidades e suas características próprias, seu modo de viver, né? Para que pudesse ser preservada sua cultura e principalmente, respeitada onde trazendo para as escolas nessa mesma linha que a gente e os professores trabalhassem entendendo o povo negro toda as suas especificidades, suas características, né? e que nós, enquanto gestão, possamos dar aos alunos a compreensão, a dignidade, para que eles se encontrem como pessoas ativas, pessoas da sociedade e que tenham acesso a oportunidades. Laura Rosa: Sim. Dagmar Desterro: Sim	Todas as entrevistadas alegaram conhecer o conteúdo da Lei nº10.639/2003. Apesar da pergunta ser de alternativa sim ou não, se percebeu que Maria Firmina dos Reis se sentiu mais à vontade para desenvolver a resposta colocando sua concepção sobre a Lei nº10.639/2003. Pontuando que entende essa como uma espécie de reparação histórica dada a história do povo afro-brasileiro sendo, portanto, fruto das preocupações de “vários historiadores, políticos e pessoas da sociedade” . Quando questionadas sobre a origem do conhecimento da Lei as entrevistadas pontuaram diferentes lugares, Maria Firmina dos Reis atribui seus conhecimentos às “formações da Semed” enquanto Laura Rosa atribuiu a suas iniciativas pessoais ancoradas nos “documentos normativos” como a “LDB” . Já Dagmar Desterro destacou que seu conhecimento iniciou ainda na “graduação” do curso de Pedagogia (Entrevistadas, 2025, grifos nossos).
Se sim, em qual situação e lugar você tomou conhecimento dessa Lei?	Maria Firmina dos Reis: Pela própria Semed, pelo currículo. E a Semed começou a trabalhar implantando, conversando, dialogando com a gente, trazendo pessoas que já começavam a compreender a Lei, né? Para que a gente pudesse também começar a entender, aceitar e vivenciar. Laura Rosa: Na LDB e estudando também, além desse documento normativo, fazendo estudos sobre ela, né, para aprimorar o aperfeiçoamento profissional. Dagmar Desterro: Durante a graduação em Pedagogia, principalmente nas aulas da disciplina de Projeto de Pesquisa II.	

Fonte: Própria (2025).

Como se nota, as entrevistadas demonstram conhecimento sobre a existência e o conteúdo da Lei nº10.639\03, mencionando em diversos trechos a necessidade da criação da norma como forma de combater o racismo em suas diversas dimensões na sociedade brasileira. Apontam ainda que esse entendimento é impulsionado tanto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) quanto pelas normativas federais de educação, de modo que os educadores estejam cientes da Lei e conheçam sua finalidade. No entanto, a forma como esse conhecimento foi adquirido e os espaços institucionais que o mediarão revelam uma contradição importante: saber da existência da Lei não garante, por si só, mudanças estruturais na prática pedagógica diária.

De acordo com os relatos das entrevistadas, o campo institucional-educacional foi o principal meio pelo qual aprenderam sobre a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira, quando questionada Maria Firmina dos Reis destacou o trabalho da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); Laura Rosa, por sua vez, afirmou ter tido contato por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e por iniciativa própria, ao realizar estudos complementares; e Dagmar Desterro mencionou que tomou conhecimento da legislação durante a graduação. Contudo, a ausência de menções à mídia, aos movimentos sociais, à militância negra ou mesmo à vivência no território quilombola em que atuam revela um processo de conhecimento distante de uma construção mais orgânica e coletiva, evidenciando que esse saber está mais próximo dos espaços formalizados do que das salas de aula da comunidade.

Embora a Lei nº10.639/03 tenha ampliado o debate racial nas escolas do país, essa discussão ainda ocorre, frequentemente de forma superficial, como apontam Schneider & Schneider (2021, p. 20), “essa abordagem requer o abandono do racismo como ponto inicial nas discussões escolares, propondo uma via que supere diálogos simplistas e pontuais”. Assim, o conhecimento da Lei não garante sua aplicação efetiva – como alerta Almeida (2018, p. 38-40), é necessário que a luta antirracista ultrapasse a denúncia e se transforme em prática cotidiana dentro dos espaços escolares.

Portanto, a familiaridade das entrevistadas com a legislação revela a presença da Lei nos discursos pedagógicos institucionais, mas sua apropriação ainda se dá mais como exigência legal ou conteúdo curricular do que como compromisso político e pedagógico transformador. A ausência de referências a iniciativas vindas da sociedade civil, dos movimentos negros ou mesmo da comunidade da Liberdade sugere que o trabalho educativo ainda não promoveu o enraizamento identitário desejado.

A esse respeito, é válido lembrar que o bairro da Liberdade, território de reminiscência quilombola, carrega uma memória coletiva que precisa ser explorada pedagogicamente para a formação identitária dos alunos. Conforme Santos & Rodrigues (2021, p. 14) afirmam essa abordagem necessita valorizar a literatura, o folclore, a música, as danças, o artesanato e as brincadeiras da cultura afro-brasileira como estratégia para “promover a representatividade, fortalecer a autoestima das crianças negras e combater o preconceito racial nas escolas e na sociedade”. Desse modo, a implementação de uma educação escolar antirracista é indispensável para construir uma sociedade mais justa e comprometida com a diversidade cultural e étnico-racial. Esse modelo educacional, baseado no respeito e na valorização da pluralidade, cumpre

ir além de iniciativas pontuais, inserindo-se como prática contínua e transformadora no ambiente escolar.

Assim, a ausência desse tipo de iniciativa pode levar a um cenário em que, como afirma o relatório da FGV (2021, p. 14), “muitas crianças e jovens brasileiros não se vejam valorizados na escola, levando ao sofrimento de ter que negar sua própria identidade e sua história para tentar se adaptar”. Esse dado corrobora a percepção de que a simples presença da Lei nos discursos das educadoras não é suficiente para garantir uma prática pedagógica comprometida com a equidade racial. Logo, construir uma educação antirracista nas escolas brasileiras – especialmente em espaços como a U.E.B. Ministro Mário Andreazza – não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso histórico, político e pedagógico, dada a toda a carga cultural da comunidade da Liberdade.

Nesse sentido, o conhecimento pelos educadores e pela comunidade escolar da Lei nº 10.639/2003 – que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas – é o mínimo esperado diante da omissão dessa normativa nos planos e nos materiais didáticos. Concordamos com Sousa (2022, p.3) ao afirmar que “a educação antirracista é uma tarefa complexa, mas pode ser entendida como um compromisso político de mobilização e conscientização contra práticas racistas no contexto escolar”.

Por isso, no contexto da escola Ministro Mário Andreazza, é necessário que essa mobilização se traduza em práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural ainda presente nas instituições escolares do país, é preciso incluir na formação dos professores os conhecimentos sobre a história do bairro, as manifestações culturais de origem afro e as personalidades locais, ou seja, a comunidade escolar necessita estar alinhada com a causa do bairro e ressignificar suas práticas em prol do combate ao racismo.

Como afirma Sousa (2022, p.10): “é essencial mediar saberes que dialoguem com a vida concreta dos indivíduos e coletivos, unificando teoria e prática na formação docente para viabilizar ações antirracistas de forma efetiva.” Para a escola U.E.B. Ministro Mário Andreazza, isso significa que a prática de seus professores tem que considerar a realidade quilombola da Liberdade, a experiência dos estudantes e as memórias culturais da comunidade.

Assim, a educação escolar antirracista não é apenas desejável, mas fundamental para proporcionar que estudantes e moradores do quilombo urbano da Liberdade compreendam o valor de sua história, resistam aos estigmas sociais e afirmem positivamente sua identidade. Portanto, é necessário desenvolver na escola um trabalho integrado entre docentes e comunidade educativa para que a Lei nº 10.639/2003 seja totalmente contemplada.

2.2 Enfrentando o Racismo pela Base⁵

Na U.E.B. Ministro Mário Andreazza, o processo de recontar a história do Brasil se torna indispensável para desconstruir o mito da democracia racial e valorizar os saberes ancestrais quilombolas, no entanto, como evidenciado anteriormente, nas respostas das entrevistadas, esse processo ainda enfrenta entraves significativos como: o conhecimento da Lei nº10.639/2003 ligado bem mais aos espaços formativos e sua desconexão aos movimentos negros e vivências ao território em que atuam. Tal percepção da norma, pelas entrevistadas se torna limitada no contexto escolar do quilombo urbano da Liberdade, pois contribui para o esvaziamento do potencial transformador da Lei, no que diz respeito ao seu cumprimento legal, e não apenas como expressão de um compromisso político-pedagógico. Esse cenário desafiador, é ainda mais agravado pela imposição de políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) que representa um grande empecilho para a concretização de um ensino real e alinhado à cultura local, visto que limitam o trabalho do professor a roteiros padronizados e cronogramas, contribuindo diretamente para os silenciamentos históricos e indiretamente para a permanência das desigualdades estruturais do país.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que populações pretas, pardas e indígenas ainda enfrentam desvantagens persistentes no acesso à educação, emprego e outros bens e serviços essenciais, mesmo após a promulgação da Constituição de 1988, que visa garantir tais direitos. (IBGE, 2022, p.01). No entanto, é importante pontuar que as conquistas, ainda que graduais de hoje, são resultados de um esforço contínuo do Movimento Negro na formulação de políticas públicas para mitigar essas desigualdades, especialmente no campo educacional.

Nesse sentido, é essencial compreender a experiência do Movimento Negro, mas sua análise requer um olhar para as suas diferentes formas de organização, segundo Gomes (2017a), se trata de um conjunto de articulações políticas, acadêmicas, culturais, religiosas e artísticas que visam combater o racismo e promover a valorização da cultura negra no Brasil. Mais do

⁵ “*Enfrentado o racismo pela base*” é um trocadilho intencional que carrega um duplo significado, por um lado, a expressão “enfrentar pela base” sugere a ideia de erradicar o racismo pela sua raiz, ou seja, atacar o problema em sua fonte e não apenas nos seus sintomas. Isso reflete a necessidade de uma abordagem profunda e estrutural para combater o racismo na sociedade. Por outro lado, a referência à base também pode ser interpretada como uma crítica à forma como o tema do racismo é abordado na educação básica, especificamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018). Nesse sentido, o título sugere que é necessário “cortar” ou questionar a forma como o racismo é apresentado e discutido nas escolas, começando pela própria base do currículo, isso implica em uma reflexão crítica sobre como a educação pode ser um instrumento mais eficaz para combater o racismo e promover uma educação escolar antirracista.

que uma mera exaltação da ancestralidade africana, o Movimento Negro assume uma postura política explícita contra o racismo e outras formas de opressão presentes na sociedade. (Gomes, 2017a, p.23-24). Da mesma forma, Domingues (2007) destaca que a identidade racial é um elemento central para a mobilização e mediação das reivindicações políticas, tornando a “raça” um fator determinante na organização coletiva dos negros. (Domingues, 2007, p.101-102).

Diante desse cenário, Gomes (2011b) aponta que a história do Movimento Negro no Brasil é composta por momentos emblemáticos de resistência, durante a escravidão, se destacam os quilombos e revoltas como a Revolta dos Malês, em 1835. No período pós-abolição, novas formas de organização surgiram, como a Revolta da Chibata, em 1910, liderada por João Cândido Felisberto, que denunciou a opressão sobre os marinheiros negros. (Gomes, 2011b, p.140). Na década de 1930, a Frente Negra brasileira buscou consolidar espaços de educação e participação política, mas em 1937, durante o governo Vargas, foi dissolvida, outras iniciativas, como a Imprensa Negra Paulista e o Teatro Experimental do Negro que também desempenharam um papel fundamental na valorização da cultura negra e no combate ao racismo. (Gomes, 2011b, p. 140-141).

Já diante ao cenário da ditadura civil-militar de 1964, Gomes (2011b) pontua que os movimentos sociais foram severamente reprimidos, mas, no final da década de 1970, houve uma rearticulação que culminou na criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, fortalecendo a luta antirracista. Gomes (2011b, p.141) comenta ainda que os anos 1980, o Movimento de Mulheres Negras trouxe à tona a interseccionalidade entre raça e gênero, ampliando as pautas do movimento e, em 1995 a Marcha Zumbi dos Palmares reuniu milhares pessoas em Brasília, reivindicando igualdade racial.

Posteriormente, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) impulsionou políticas de combate ao racismo. Como consequência, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, reforçada em seguida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. (Gomes, 2011b, p.142-143).

Contudo, Silva (2020) destaca que a efetivação dessas políticas enfrenta desafios, uma vez que a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, inicialmente não apresentou políticas específicas para a população negra. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que a questão das relações étnico-raciais passou a ser tratada, mesmo que de maneira transversal, ampliando os debates sobre o tema em 2004, homologou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Pleno do CNE devido a relevância do assunto na agenda Federal. Já a Base Nacional Comum Curricular - BNCC divulgada pelo Ministério da Educação - MEC, em setembro de 2015, segundo Silva (2020) reforçou os conteúdos sobre a África e os afro-brasileiros, mas sem consolidar uma proposta efetiva de educação escolar antirracista.

Ademais, a BNCC reflete interesses do setor hegemônico, já que foi elaborada sem a participação direta em todas as etapas dos educadores que vivenciam os desafios da escola diariamente. Tal documento base foi influenciado por fundações e instituições privadas, como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco, que desempenharam papel central na construção desse projeto. (Silva, V., 2020, n.p.). Assim, se pode entender que a elaboração da BNCC não se deu de forma democrática e representativa, se distanciando das demandas do Movimento Negro e consequentemente, da ideia de uma educação antirracista.

É sabido que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC possui um “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (Brasil, 2018a, p. 7). No entanto, a forma como a BNCC em específico, do Ensino Fundamental (anos iniciais) aborda a Educação para Relações étnico-raciais não está alinhada à promoção de uma educação antirracista. Apesar da obrigatoriedade de incluir a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo desde 2003, a BNCC apenas reforça esse conteúdo dentro dos componentes curriculares de História, Geografia, Arte, Língua Portuguesa e Ensino Religioso, sem apresentar diretrizes claras sobre como essa abordagem precisa ser implementada. (Silva & Silva, 2021, p. 564 - 565).

Com isso, a BNCC, ao tratar da área de Ciências Humanas, que engloba o ensino de História e Geografia somente ressalta a necessidade de compreender os “processos e fenômenos sociais, políticos, culturais e atua de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Brasil, 2018a, p. 308), trazendo apenas uma abordagem ampla e generalizante sobre a sociedade brasileira e seus fenômenos culturais.

No que diz respeito ao ensino de História, especificamente, o documento estabelece sete competências específicas para o ensino fundamental - anos iniciais, priorizando a construção da identidade do estudante, através de (13) Unidades Temáticas, (33) Objetos de Conhecimento e (52) Habilidades, distribuídas entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental. No que confere ao 5º ano período alvo dessa pesquisa, a BNCC de História se organiza da seguinte forma: (2) Unidades Temáticas, (6) Objetos de Conhecimento e (10) Habilidades. Veja na (Imagem 1) a seguir:

Imagem 1 – BNCC de História para o 5º ano do Ensino Fundamental.

HISTÓRIA – 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	

HABILIDADES
(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.
(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.
(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.
(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a, p. 414 e 415).
Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

Vale ressaltar que, mesmo contemplando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo desde 2003, a BNCC apenas menciona esses conteúdos nos componentes

curriculares, sem definir diretrizes concretas para sua implementação. (Silva & Silva, 2021, p. 564, 565). Isso resulta em uma abordagem fragmentada da Educação para Relações étnico-raciais, isentando-a da responsabilidade do âmbito Federal. Dessa forma, essas discussões acabam sendo abordadas de forma superficial e com contextualização limitada ao mês da Consciência Negra, em novembro.

Convém mencionar que a história dos grupos africanos, afro-brasileiros e indígenas necessitam, segundo a BNCC (2018), ultrapassar a dimensão retórica e reconhecer seu papel na construção da história do Brasil. (Brasil, 2018a, p. 401). No entanto, a normativa trata essas questões como os temas – “Equidade e Exclusão Social” – sem integrá-los a uma formação pedagógica que confronte diretamente o racismo e promova uma educação antirracista (Silva & Silva, 2021, p. 565), ou seja, o documento base para o Ensino Fundamental (anos iniciais) não enfatiza os estudos sobre Relações étnico-raciais como um eixo essencial da formação social dos estudantes do país.

Diante desse desafio, foram lançadas a Dagmar Desterro as seguintes indagações:

Quadro 2 – Por que é importante trabalhar sobre as Relações étnico-raciais em uma escola de um bairro com descendência quilombola?

PERGUNTAS	RESPOSTAS	CONSIDERAÇÕES
O livro didático de História que você utiliza trabalha sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira?	Dagmar Desterro: Sim. Porém, considero muito superficial a forma como ele traz os conteúdos.	Ao ser questionada sobre o livro didático adotado pela escola Dagmar Desterro nos confessou que percebe que as temáticas acerca da História e Cultura africana e afro-brasileira são representadas ainda de forma superficial nos materiais escolares.
Você já recebeu formação específica sobre a temática aplicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História? Se sim relate sobre a experiência.	Dagmar Desterro: Não. Apesar de não recebermos formações específicas de História, a temática sobre a cultura étnico-racial sempre é abordada na escola nas formações pedagógicas promovidas por nossa coordenadora pedagógica. O tema é sempre pertinente, principalmente porque a U.E.B. Ministro Mário Andreazza está inserida em um quilombo urbano.	Apesar da Lei nº10.639/03 ter contribuído para dar ênfase ao debate sobre as questões raciais nas mídias sociais e escolas, os seus efeitos ainda são poucos sentidos no modo como as editoras brasileiras abordam a história do povo africano e afro-brasileiro. Em relação a BNCC a entrevistada comenta que não recebeu uma formação específica pela rede municipal para trabalhar sobre Relações étnico-raciais com as turmas do ensino fundamental, mas que a escola realiza muitas formações que contemplam a abordagem da temática de acordo com as designações da base nacional. Dagmar Desterro pontuou ainda que por estar inserida em um quilombo urbano a abordagem das

Em quais momentos você trabalha a Educação para as Relações étnico-raciais em suas aulas? Isso acontece apenas no mês de novembro?	Dagmar Desterro: É uma temática abordada diariamente, pois além de estarmos inseridos em uma comunidade quilombola, é algo que perpassa os conteúdos programáticos e que deve estar impresso em nossa fala, nossas atitudes e principalmente, no trato com nossas crianças. É algo que fala de respeito, valorização e pertencimento e no mês de novembro, há sim uma ênfase bem maior.	temáticas sobre as Relações étnico-raciais são tratadas de forma contínua ao longo do ano escolar, recebendo ênfase maior durante o mês da Consciência Negra.
--	---	--

Fonte: Própria (2025).

A motivação desses questionamentos à Dagmar Desterro surgiu em razão do silenciamento historiográfico e da ausência de discussões sobre questões étnico-raciais e heranças quilombolas durante os anos em que fui estudante da escola. Tais inquietações também se originam da predominância de uma narrativa única no ensino de História – centrada no protagonismo branco e na marginalização dos negros após-abolição – ainda presente nos livros didáticos, nos exames de avaliação como o ENEM e em algumas salas de aula da rede pública e privada.

No livro didático da escola em questão, essa perspectiva rasa sobre a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros permanece, como apontado por Dagmar Desterro: **“considero muito superficial a forma como ele traz os conteúdos”**. (Entrevistada, 2025, grifo nosso). Assim, como ressalta Xavier (2013 *apud* Grinberg *et al.*, 2019, p.23), a historiografia e o ensino ainda contam a experiência da população negra sob a ótica do fracasso e da inferioridade, ignorando suas estratégias de resistência e redes sociais –, entende-se que essa visão da historiografia reforça estereótipos e inviabiliza uma educação antirracista.

Nesse contexto, torna-se essencial resgatar a história e cultura das populações quilombolas, como do bairro da Liberdade, reconhecendo seus saberes e contribuições para a história do Maranhão. Iniciativas como feiras culturais e passeios em pontos turísticos do bairro, já realizadas na U.E.B. M. Mário Andreazza, são formas positivas de estimular o sentimento de pertencimento nos estudantes, especialmente considerando que a historiografia e normativas como a BNCC, não deram ênfase à história dos grupos marginalizados nos currículos escolares.

Abreu *et. al* (2019, p.24) destacam a invisibilização da riqueza cultural dos descendentes africanos nos textos historiográficos e na educação escolar. Em continuidade aos pensamentos de Abreu *et. al* (2019), pouco se fala sobre as invenções culturais e sociais das populações

negras. Essa omissão reforça a necessidade de um ensino de História que, ao contrário da BNCC, reconheça e celebre a presença africana e afro-brasileira como parte constitutiva da identidade nacional. Em uma escola situada em território urbano quilombola, esse compromisso torna-se ainda mais inadiável, pois uma educação escolar antirracista ligada à valorização das heranças quilombolas pode transformar a mentalidade dos jovens da comunidade.

Desse modo, essa mudança necessita estimular autoestima positiva, conectar os alunos à sua ancestralidade, desmistificar estereótipos, preconceitos, e ajudar os estudantes da U.E.B. Ministro Mário Andreazza a desenvolver pensamentos críticos sobre as desigualdades raciais. A promoção dessa mentalidade empoderada é uma salvação para estudantes pretos periféricos que nascem num ambiente em que a sociedade lhes propõe poucas perspectivas de futuro, por isso, a urgência de o trabalho docente estar alinhado a essa perspectiva de educação pensada para além do que está na base.

Segundo Bittencourt (2008, p.241-242), o trabalho docente precisa integrar os conhecimentos prévios dos estudantes com os conhecimentos científicos e escolares, permitindo mediação crítica que amplie a argumentação dos alunos. Isso é essencial para romper com o etnocentrismo ainda presente nos currículos escolares, é por meio da construção coletiva desses saberes que a escola pode contribuir para desfazer a mentalidade racista e discriminadora implantada nas estruturas de poder.

Contudo, como observa Souza (2016, p.69), os objetivos e proposições da Lei nº10.639/2003 ainda não se concretizaram plenamente, a BNCC (2018) não garante, de forma efetiva, a valorização das histórias afro-brasileiras e africanas, tampouco estimula a construção de uma identidade racial positiva nos estudantes negros. Isso confirma a necessidade de integrar tais temáticas nos currículos locais, por meio de formações internas com os professores e comunidade escolar – essa prática integradora já é observada na escola U.E.B. M. Mário Andreazza, conforme relatado por Dagmar Desterro na entrevista: **“a temática sobre a cultura étnico- racial sempre é abordada na escola nas formações pedagógicas promovidas por nossa coordenadora pedagógica”**. (Entrevistada, 2025, grifo nosso).

Dessa forma, a história africana não convém ser abordada como algo exótico, uma vez que os heróis do continente africano estão mais conectados à vivência cotidiana dos alunos do que os monarcas europeus, frequentemente enaltecidos nos currículos escolares. Costa & Silva (2011, 231) complementa a ideia sobre essa perspectiva histórica, afirmando que: “o *obá* do Benim ou o *angola* a *quiluanje* estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França”, referindo-se às suas heranças culturais, essa perspectiva, de certa maneira, faz-se refletida no contexto de São Luís, uma cidade marcada pela presença negra e indígena, mas que insiste em

valorizar supostas heranças francesas em detrimento do reconhecimento e exaltação das raízes da sua população que carrega em sua maioria os traços negroides.

Portanto, é preciso deixar de lado os discursos vazios e agir conforme defende o Parecer CNE/CP 3/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: “Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004b, p. 15), isso é essencial, pois o espaço escolar é onde os primeiros atos de racismo ocorrem e onde o combate precisa começar.

2.3 Rompendo correntes: Um caminho para a Liberdade⁶

A Base Nacional Comum Curricular destaca que o ensino da História necessita contribuir para que os alunos compreendam a pluralidade das experiências humanas e a diversidade racial, religiosa e cultural. (Brasil, 2018a, p.561). No entanto, como observa Medeiros (2006), muitos livros didáticos ainda apresentam uma abordagem factual e homogênea, voltada à política e à economia, desconsiderando as multiplicidades culturais e sociais. Tal prática compromete o desenvolvimento de uma leitura crítica do passado, dificultando sua conexão com o presente, algo danoso em comunidades remanescentes quilombolas, por isso, promover a criticidade desses estudantes por meio de uma prática docente consciente torna-se fundamental para o sucesso de uma educação escolar antirracista.

Nessa perspectiva, toma-se o conceito de consciência histórica como central para se refletir sobre essa busca da valorização identitária quilombola por meio do trabalho do professor de História, de acordo com Neiva de Lima & Bastos (2014), a consciência histórica visa habilitar o aluno a compreender as funções do conhecimento histórico e a interpretar as mudanças temporais, a fim de entender sua identidade individual e cultural. Já Schmidt & Garcia (2005, p.298) argumentam que a aula necessita ser um espaço de apropriação e compartilhamento de significados, permitindo ao aluno desenvolver um pensamento crítico sobre as experiências individuais e coletivas da humanidade. Na U.E.B Ministro Mário

⁶ A nomeação “*Rompendo correntes: Um caminho para a Liberdade*” foi escolhida de forma intencional para refletir a dupla dimensão da pesquisa. Assim, as “*correntes*” fazem referência às cadeias que aprisionavam os escravos, simbolizando a luta pela liberdade e pela igualdade. Já a “*Liberdade*” faz referência ao bairro da Liberdade, foco da pesquisa de campo realizada, nesse sentido, a frase sugere que a consciência crítica é fundamental para romper com as estruturas de poder que ainda oprimem e discriminam persistam na sociedade.

Andreazza, o trabalho pedagógico do(a) professor(a) de História precisa estar orientado por esse compromisso de tornar o conteúdo escolar significativo, aproximando-o da realidade vivida pelos alunos no território da Liberdade. Isso exige confrontar narrativas lineares e tradicionais com outras fontes e perspectivas, rompendo com a visão única da história e abrindo espaço para a reflexão crítica sobre a diversidade das experiências humanas no mundo. (Schmidt & Garcia, 2005, p.303-304).

O historiador e pedagogo Jörn Rüsen (2001, p.63) destaca que a consciência histórica não se resume à simples lembrança, mas envolve a mobilização crítica do passado para interpretar o presente e projetar o futuro. Tal postura se torna ainda mais urgente diante do cenário atual, em que discursos negacionistas e autoritários tentam silenciar ou distorcer acontecimentos históricos, como a escravização de povos africanos e indígenas ou a ditadura civil-militar, por isso, o ensino da História, mais do que um instrumento de transmissão de conteúdos, necessita ser uma disciplina de resistência.

Os desafios enfrentados pelo docente de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em escolas de herança quilombola como a U.E.B. M. Mário Andreazza, são muitos e complexos. A implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC trouxe consigo uma padronização curricular que, se por um lado aponta para a valorização da diversidade, por outro, pode restringir a liberdade docente e a introdução de temáticas locais e étnico-raciais nos planejamentos. Soma-se a isso de acordo com Basilio (2025), os impactos negativos da Reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017, que reduziu a carga horária da formação geral básica, afetando também o Ensino Fundamental contribuindo para a desvalorização das Ciências Humanas e o desvio da atuação docente, obrigando professores a atuarem fora de sua formação específica.

Em paralelo, o avanço do Movimento Escola Sem Partido, que sustenta a ideia equivocada de neutralidade docente e propaga que “a educação seria responsabilidade da família, que não poderia ser contraditada nos seus valores morais, religiosos e sexuais” (Mattos *et al.*, 2016, p.2), reforça a tentativa de silenciar práticas pedagógicas críticas, ao acusar professores de utilizar a sala de aula para fins políticos, ideológicos e\ou partidários. A isso ainda se soma o Programa “Educar pra Valer” (EPV)⁷, que apesar de se propor a qualificar a

⁷ O Programa “Educar pra Valer” (EPV) em parceria com a Fundação Lemann consiste no apoio técnico a alguns municípios brasileiros com graves problemas educacionais que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica. O programa segundo dados da Associação Bem Comum - ABC (2020 n.p.) foi elaborado a partir da experiência de sucesso da reforma educacional ocorrida há quase 20 anos em Sobral/CE, e do Programa Alfabetização na Idade Certa, com a cooperação do governo do Estado do Ceará, o programa iniciou em 2018 com atuação em 5 municípios brasileiros, em 2019, houve a expansão e em 2021, a previsão era de seleção de mais 25 municípios.

aprendizagem, impõe uma rotina pedagógica pouco sensível à realidade local, promovendo um ensino mecânico baseado em avaliações e cadernos de orientação fechados. (Silva, J., 2023, p.1-4).

Nesse cenário, torna-se cada vez mais urgente que Dagmar Desterro planeje suas aulas com base na escuta ativa da comunidade e nas especificidades do bairro da Liberdade, reconhecendo-o como território negro e espaço histórico de resistência. Sendo assim, superar esses desafios exige do docente uma postura crítica, que vá além de apenas aplicar conteúdos padronizados, sem promover um ensino comprometido com a valorização da cultura do bairro e das Relações étnico-raciais. Infelizmente, dentro de uma carga horária de 5 horas líquidas, contendo apenas uma aula por semana – nas segundas-feiras no 5º ano C (26 alunos), quartas-feiras no 5º ano A (28 alunos) e quintas-feiras no 5º ano B (25 alunos) –, compreende-se que desenvolver um trabalho de qualidade torna-se uma missão quase impossível para Dagmar Desterro, na escola campo analisada.

Nesse ínterim, questionamos as entrevistadas Dagmar Desterro, Maria Firmina dos Reis e Laura Rosa sobre abordagens metodológicas, planejamento em relação às temáticas étnico-raciais nas aulas de História e se há possibilidade de desenvolver, na escola, um trabalho interdisciplinar sobre a abordagem dentro da perspectiva do programa EPV.

Veja no (Quadro 3) a seguir:

Quadro 3 – Metas, planejamento e avaliações no mês da Consciência Negra.

PERGUNTAS	RESPOSTAS	CONSIDERAÇÕES
Como você se mantém atualizada sobre as novas metodologias e abordagens no ensino de História?	Dagmar Desterro: Sempre que posso me atualizo, buscando mais sobre a BNCC e autores da área e nas formações pedagógicas da escola.	Dagmar Desterro nos contou que atualiza sua prática buscando bibliografias sobre a BNCC e teóricos na área. Além disso, as formações realizadas na escola U.E.B. M. Mário Andreazza contemplam suas aspirações por novas metodologias e abordagens. A docente comenta ainda que planeja suas aulas com antecedência e nos contou que seus planejamentos abarcavam desde assistir filmes, ler histórias da cultura africana, pintar máscaras, fazer rodas de conversa para debater sobre o racismo e etc, além de confeccionar textos e cartazes de personalidades negras. Percebe-se com esse planejamento propostas bastante ricas que dão abertura para se trabalhar sobre as Relações étnico-raciais de forma interdisciplinar com a Geografia, a Língua Portuguesa e a Educação Artística. Estávamos ansiosos para acompanhar esse
Você planejou alguma atividade para trabalhar sobre as Relações étnico-raciais esse ano? Se sim, qual(is)?	Dagmar Desterro: Sim, exibição do filme (Mulher Rei); História e pintura das máscaras africanas; Rodas de leitura com textos sobre significado de racismo, liberdade e consciência negra; Produção de textos e cartazes sobre personalidades negras; Avaliações/provas (bimestrais).	

		planejamento, durante o período que permanecemos na escola, todavia, como a própria Dagmar Desterro destacou ao fim de sua resposta ao mencionar sobre: “Avaliações/provas (bimestrais)” (Entrevistada, 2025, grifo nosso), acreditamos que os diversos exames que os estudantes tiveram que realizar ao fim do ano letivo prejudicaram a concretização do planejamento de Dagmar Desterro que em alguns momentos teve que interromper seus planos para realizar com os alunos provas de fluência leitora determinadas pelo programa “Educar pra Valer” (EPV).
A senhora acredita que o Programa “Educar pra Valer” (EPV) dar abertura para trabalhar de forma interdisciplinar as questões étnico-raciais na sala de aula?	Maria Firmina dos Reis: Esse programa já estamos trabalhando há 3 anos aqui na escola, ele é muito amplo, mas eu não vejo muito voltado para a questão étnico racial, não. Mas aqui a gente, senti mais forte algumas preocupações com as questões étnico raciais. Mas isso é dá rede toda, até porque estamos localizados em uma área quilombola. O programa “Educar pra Valer” tem um foco maior na questão das avaliações e não para a questão das relações étnico raciais. Laura Rosa: É dentro do material propriamente dito, não. Há uma abertura porque assim, dependendo do professor, dá criatividade, do interesse, né? Ele tem essa possibilidade, ele poderá vir a trabalhar. É, mas é preciso que exista um fomento maior porque o próprio material, ele não vem induzindo, nem levando aos professores planejarem nessa perspectiva. (...).	Como o itinerário de avaliações oferecidas pelo programa “Educar pra Valer” afetou em demasiado o planejamento de Dagmar Desterro perguntamos a Maria Firmina dos Reis e a Laura Rosa qual era a opinião delas sobre o programa e se esse oferecia abertura para se trabalhar os conteúdos propostos para o mês de novembro de modo interdisciplinar, ambas afirmaram a princípio que não! Maria Firmina dos Reis complementou dizendo “que o foco maior do programa é nas avaliações e não nas questões étnico-raciais” já Laura Rosa apontou que “depende da criatividade e do interesse do professor para que essa abertura possa acontecer, pois, o material não vem induzindo nem levando aos professores planejarem nessa perspectiva” . (Entrevistadas, 2025, grifos nossos). Notou-se que o programa “Educar para Valer” possui um interesse maior em desenvolver as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como a BNCC, este programa possui um conjunto de normas a serem seguidas e cronogramas a qual a escola deve cumprir à risca. Assim, durante o período de coleta de dados, percebeu-se que a carga horária de História se alterava sempre que deveria ocorrer avaliações oferecidas pelo programa ou atividades que não foram terminadas dentro do horário de Língua Portuguesa, como as avaliações de fluência de leitura, por exemplo, o que prejudicou em alguns momentos os planos organizados pela docente de História.

Fonte: Própria (2025).

Conforme se observa na entrevista, a disciplina de História – que já conta com um espaço reduzido na grade curricular das séries iniciais do fundamental – é ainda mais prejudicada pelos exames da rede municipal, pelo Programa “Educar pra Valer” (EPV) e pelo calendário de avaliações da escola, que concentra provas de várias disciplinas em dias que

frequentemente, coincidem com as aulas de História. Esses percalços, ainda que involuntários, prejudicam a longo prazo o desenvolvimento de um trabalho mais profundo com os alunos do 5º ano, visto que a intenção de estabelecer uma educação escolar antirracista, engajada com o potencial histórico da comunidade, fica por vezes, em segundo plano, quando não é totalmente negligenciada durante os períodos de avaliações.

Com base nas respostas de Dagmar Desterro, é possível perceber indícios de um esforço pessoal para promover atividades relacionadas às Relações étnico-raciais – sessões de exibição do filme: *A Mulher Rei*, confecção de máscaras africanas, rodas de leitura e produções textuais sobre personalidades negras –, essas ações demonstram uma preocupação com a representatividade e o enfrentamento ao racismo no espaço escolar.

Entretanto, para que essas iniciativas deixem de ser pontuais ou comemorativas e se consolidem como práticas antirracistas contínuas e críticas, é necessário que a educadora se perceba como agente transformadora de sua própria prática. Segundo pontou a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD⁸ (2006, p. 58), é imprescindível que o educador esteja comprometido com a inserção das questões étnico-raciais no Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola, construindo uma educação multirracial e interétnica. Esse compromisso exige um planejamento consciente, que considere as vivências do ambiente escolar, da comunidade e as conecte-as às experiências reais dos educandos, assim como de suas ancestralidades.

Além disso, como orientava a SECAD (2006, p. 57), a ausência de referências africanas e afro-brasileiras convém ser superada por práticas pedagógicas que fortaleçam a autoestima e a identidade das crianças negras, exigindo articulação do ensino de História com outras áreas do conhecimento e rompimento com a rigidez disciplinar. Assim, ainda que a atuação de Dagmar Desterro seja relevante e ativa, é fundamental que o planejamento pedagógico da educadora assuma também uma intencionalidade crítica, não apenas com conteúdo, mas com fundamento para a construção de uma educação escolar antirracista contextualizada ao território.

⁸ Segunda dados do site do Ministério da Educação (2023, n.p.), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em 2004, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a finalidade de promover políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, a superação das desigualdades étnico-raciais, a educação no campo, indígena e quilombola. Em 2015, no governo da presidente Dilma Rousseff, a SECAD foi transformada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ampliando seu escopo de atuação para incluir também políticas de inclusão educacional, como a educação especial e a acessibilidade. A SECADI foi extinta em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, sendo recriada em 2023 no novo governo Lula, por meio do Decreto nº 11.342/2023, retomando o compromisso com a diversidade, os direitos humanos e a educação antirracista. Atualmente, a SECADI está ativa e lidera ações como a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), além de programas como o Brasil Alfabetizado.

Vale destacar que a ausência de planejamento docente representa descumprimento do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola que possui entre suas missões conforme destacado por Laura Rosa de: **“Garantir o direito de aprendizagem dos estudantes. E uma formação de modo, que os tornem cidadãos capazes de lidar com o mundo e com o mundo do trabalho, e possam ampliar sua jornada (...)”**, essa perspectiva política necessita ser atrelada a realidade da comunidade da Liberdade, já que como destaca Maria Firmina dos Reis: **“Os principais objetivos do PPP daqui da escola são: Dá oportunidade de educação a todos os estudantes. E no caso aqui da comunidade da Liberdade, respeitando as características do bairro dando oportunidade aos alunos carentes e assim, fortalecendo a história do bairro (...)”**. Consoante ao que foi dito, ambas entrevistadas atribuem como um dos primeiros objetivos do PPP da escola U.E.B. M. Mário Andreazza de garantir aprendizagem aos estudantes e Maria Firmina dos Reis complementa: **“respeitando as características do bairro”**, ou seja, preservando a sua identidade. (Entrevistadas, 2025, grifos nossos).

É importante mencionar que essa percepção das entrevistadas está alinhada às Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998), que orientam no seguinte trecho: “Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal dos alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino”. (Brasil, 1998c, p. 402). Apesar dessa citação não se referenciar especificamente ao ensino de história, mas a todos os conteúdos e disciplinas, se nota que o Parecer CEB n.4/98 para o Ensino Fundamental dá abertura para que o trabalho da escola seja construído com base na identidade da comunidade – logo, contribui para que a prática escolar seja direcionada para conteúdos e métodos que se relacionem com as peculiaridades daquela determinada região. Com base no exposto pode-se aferir, que esses exames que visam avaliar de maneira quantitativa e não qualitativa o desenvolvimento dos estudantes não contribuem para que a escola U.E.B. M. Mário Andreazza melhor desenvolva a construção de uma identidade quilombola tendo por base um ensino antirracista e conscientizador.

É interessante pontuar conforme Paulo Freire (1979) que a conscientização crítica emerge quando o indivíduo supera uma visão ingênua da realidade e adota uma postura ativa diante do mundo. Assim, a efetivação de um ensino de História na escola Mário Andreazza que dialogue com as vivências e identidades dos alunos é primordial para o desenvolvimento nos estudantes de uma visão crítica da sociedade. Gadotti (1996) corrobora isso, afirmando que a educação precisa romper com a reprodução mecânica do conhecimento, enfrentando o fascismo e outras formas de opressão como parte central do processo educativo.

No caso dos alunos do 5º ano da escola do quilombo urbano da Liberdade, essa abordagem torna-se ainda mais significativa, pois tratam-se de crianças que crescem em um bairro impregnado de memórias de luta, resistência e cultura negra. Por isso, a conscientização crítica sobre a história local, permite que esses sujeitos se reconheçam como agentes de transformação da sua própria realidade. Nesse sentido, o professor precisa ser mais que um executor de saberes prontos – necessita ser produtor do conhecimento, capaz de tornar o saber histórico mais acessível e relevante para o aluno. (Onório; Treviso, 2017, p.283).

Diante do exposto, dentro da realidade da U.E.B. M. Mário Andreazza, onde a grade curricular é conteudista, fechada e sujeita a avaliações somativas mensais, faz-se necessário que Dagmar Desterro busque estratégias – seja integrando o planejamento aos momentos de avaliação, seja colaborando interdisciplinarmente com outros docentes – para garantir que o PPP seja contemplado e o trabalho docente não seja prejudicado pelas interrupções dos exames classificadores da rede municipal.

3º CAPÍTULO LIBERDADE SE CRIA PELO SABER⁹

*Eu, mulher negra, pedra fundamental da raça humana
Guardiã da consciência soberana, sou africana
Se vida de negro é difícil, a fala franca nos dá a direção
Se ser livre é um compromisso, o fim disso será a união
A corrente nem prende, nem me liberta
Mente aberta me fez entender
Que no mundo uma coisa se deu certa
Liberdade se cria pelo saber.
GOG em África Tática – 2012*

3.1 Para uma educação com os traços da Liberdade

Para entender de que maneira a interdisciplinaridade é abordada na Base Nacional Comum Curricular (2018) de História para os anos iniciais do ensino fundamental, é essencial, antes de tudo, estabelecer o conceito no âmbito teórico. Na obra *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, de Ivani Fazenda (1994), é feita uma análise histórico-crítica das investigações acerca da interdisciplinaridade no Brasil, ressaltando-se que a noção ganhou destaque no final da década de 1960, porém sofreu diversas deturpações em sua compreensão. Fazenda (1994) evidencia que, em um primeiro momento, o termo foi adotado sem reflexão mais aprofundada, o que ocasionou a vulgarização do conceito.

Essa perda de precisão quanto ao significado é também destacada por Pombo (2005; 2008), que observa que o uso amplo e muitas vezes irrefletido da interdisciplinaridade em âmbitos acadêmico-científico, educacional e social provocou instabilidade conceitual. Atualmente, a expressão é empregada em diversos cenários sociais, com interpretações variadas e, em certos casos, conflitantes.

A esse respeito, Japiassu (2006) defende que a ação da interdisciplinaridade ocorre nas zonas-limite e, por isso, entra em contato com outras ciências. A interdisciplinaridade pode ser realizada de modo individual ou coletivamente. Em síntese, essa prática consiste em buscar alternativas para compreender melhor o objeto de estudo pesquisado. Trata-se da ação “que se realiza nas fronteiras e pontos de contato entre diversas ciências [...] podendo ser obra tanto de um indivíduo quanto de uma equipe”. (Japiassu, 2006). Portanto, a interdisciplinaridade é uma ação intelectual de procura por mais e melhores alternativas para entender um objeto de pesquisa.

Pombo (2008) concebe a interdisciplinaridade como convergência e união de diversos saberes, utilizados por quem deseja entender um problema científico que envolve outras

⁹ Título inspirado no verso do rapper GOG em África Tática.

disciplinas ou ciências. Na medida em que para encontrar alguma solução, é necessário adotar uma abordagem de visão ampla e interdisciplinar; ou seja, “a perspectiva interdisciplinar indica a complementaridade, a convergência e o cruzamento de saberes, aos quais recorre o pesquisador que almeja compreender um problema científico que envolve outras disciplinas [...]”. (Pombo, 2008, p. 15-16).

Para tanto, ao examinarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constatamos que o termo “interdisciplinaridade” aparece de forma vaga e esporádica, sugerindo que seu uso não é tão central quanto se esperaria para “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem”. (Brasil, 2018a, p.16).

Dessa maneira, o documento base sugere que os entes federativos e municipais decidam de modo autônomo como estruturar a interdisciplinaridade nos currículos, a fim de promover métodos pedagógicos mais convergentes.

Na parte introdutória do documento, voltada para todas as áreas e componentes curriculares, a palavra interdisciplinar surge apenas uma vez, na seção intitulada “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC: igualdade, diversidade e equidade”, mais precisamente no item “Base Nacional Comum Curricular e currículos”. Veja na (Imagem 2) a seguir:

Imagem 2 – Diversidade sem interdisciplinaridade, a BNCC e suas lacunas.

Base Nacional Comum Curricular e currículos

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização **interdisciplinar** dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

Ademais, a palavra *interdisciplinar* é mencionada em poucas ocasiões no documento base, conforme observa Barbosa (2024, p. 35-36), a saber: em disciplinas específicas como Língua Inglesa e Matemática, ou seja, não há uma menção direta à área de História. Dessa forma, a BNCC não apresenta uma postura clara sobre a interdisciplinaridade em suas orientações gerais.

Além disso, o documento base é apresentado como uma espécie de manual alternativo curricular para desenvolver nos estudantes uma aprendizagem mais “igualitária”, “diversificada” e “equitativa”. (Brasil, 2018a, p.16). Todavia, a continuidade da setorização das disciplinas constitui um obstáculo ao sucesso desses três eixos e, conseqüentemente, à construção de uma educação crítica, conscientizadora e plural.

Desse modo, para que haja uma educação de viés mais crítico – tanto no ensino de História quanto na educação em geral – é necessário que a interdisciplinaridade não signifique apenas a diluição do tema em menções pontuais, mas sim sua presença concreta nas práticas dialogadas, nas quais os saberes, principalmente os referentes aos povos tradicionais, sejam tratados como parte estruturante dos currículos. Como afirma a BNCC (2018), sobre os conteúdos dos povos africanos e afro-brasileiros: a história desses grupos “deve ultrapassar a dimensão puramente retórica” (Brasil, 2018a, p. 401), sendo assim, é necessário ampliar a compreensão crítica dos estudantes sobre as alteridades e os saberes historicamente invisibilizados e uma abordagem interdisciplinar sobre os conteúdos pode contribuir para essa compreensão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona a Educação das Relações étnico-raciais em consonância com a Lei nº 10.639/2003, cumprindo, portanto, de forma apenas formal a legislação, sem assumir um compromisso pedagógico mais profundo com a promoção de uma educação escolar antirracista. Ademais a proposta de abordar a temática de forma transversal e integradora aparece no texto do documento base, mas carece de direcionamento efetivo dentro dos componentes curriculares.

Segundo Silva & Silva (2021, p. 565), mesmo com o apoio de tutoriais e materiais complementares – como a cartilha dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) – a BNCC (2018) perde ao não inserir efetivamente as Relações étnico-raciais como uma das macroáreas prioritárias. Assim, o conceito de transversalidade, definido como aquilo que atravessa os componentes curriculares (Brasil, 2019d, p.7), não é articulado de forma eficaz com os conteúdos obrigatórios.

Nesse sentido, ao apresentar categorias como negro(a), afro-brasileiro e indígenas apenas nos conteúdos dos componentes curriculares (Silva & Silva, 2021, p. 566), a questão racial é tratada como algo de uma história passada, e não como uma problemática inserida no cotidiano, o que distancia a BNCC (2018) de ser uma proposta curricular mais consciente, crítica e convergente entre as áreas de ensino.

Diante ao contexto apresentado sobre a educação básica nacional, optamos por não perguntar diretamente às entrevistadas se a escola desenvolve ou não suas atividades a partir de uma perspectiva interdisciplinar, sob o risco de obtermos uma resposta afirmativa, fechada e pouco reflexiva. Com isso, buscou-se perceber como a escola e Dagmar Desterro se programaram para trabalhar sobre as temáticas étnico-raciais ao longo do ano, para assim compreender se a perspectiva interdisciplinar está inserida nas práticas metodológicas de seus projetos, planejamentos e atividades.

Nesse sentido, foi lançada a docente no (Quadro 4) as seguintes indagações:

Quadro 4 – O ensino de História é trabalhado numa proposta interdisciplinar na escola?

PERGUNTAS	RESPOSTAS	CONSIDERAÇÕES
Como você trabalha a Educação para as Relações Étnico-raciais em suas aulas? Isso acontece apenas no mês de novembro?	Dagmar Desterro: Não, não aqui, na verdade, a gente trabalha com essa temática ao longo de todo o ano. Está presente no nosso planejamento, até por conta da grade curricular, da BNCC, nas nossas formações pedagógicas, a gente sempre traz esse tema. É para ser discutido. A gente pensa em atividades para se trabalhar sobre isso. E não necessariamente só na disciplina de História, de Geografia. Às vezes, trabalhamos junto com as meninas que trabalham nas outras áreas, as outras professoras, então a gente se junta e escolhe um texto. Agora mesmo a gente recebeu uma coletânea de paradidáticos, então vamos trabalhar juntas a origem do bumba meu boi. Então, às vezes são temáticas que são pertinentes aqui na comunidade e que a gente pode estar levando para outras áreas. Então, esse é um conteúdo anual. A gente não restringe isso ao período atual.	Dagmar Desterro apresenta uma percepção bastante aberta para se relacionar com as (os) demais professoras (es) do ensino fundamental. Reforçando que a educação sobre as Relações étnico-raciais é exercida ao longo de todo o ano letivo na escola U.E.B. M. Mário Andreazza. Em relação à perspectiva interdisciplinar de como esses conteúdos poderiam ser abordados, Dagmar Desterro pontua que isto ocorre, porém sua fala demonstra que isso não é algo regular. “Às vezes, trabalhamos juntos com as meninas que trabalham nas outras áreas (...)” , ou seja, trabalhar as Relações étnico-raciais de modo interdisciplinar ocorre com uma frequência ainda pequena na escola da Liberdade. (Entrevistada, 2025, grifo nosso).

Fonte: Própria (2025).

Fica evidente nas falas que a perspectiva de um trabalho de caráter interdisciplinar ainda não é realizada de forma contundente por Dagmar Desterro, visto que a menção a tal diálogo entre as disciplinas ocorre apenas quando há interesse em desenvolver algum projeto, não sendo uma prática regular no planejamento da docente da U.E.B. M. Mário Andreazza.

Diante à ideia de um ensino interdisciplinar, integral e significativo, e à realidade de uma prática de ensino mecânica e tradicional, percebemos que as dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver essa proposta podem ter origem na própria formação. Sabe-se que a prática interdisciplinar não é nova no campo epistemológico e pedagógico; contudo, a secundarização dessas discussões, tanto no âmbito acadêmico quanto nas formações oferecidas pela rede municipal, vem gerando perdas ao trabalho docente e, consequentemente, à aprendizagem dos educandos.

Em relação às contribuições da interdisciplinaridade para a formação docente, concordamos com Umbelino e Zabini (2014, p. 7), que mencionam que esse diálogo de áreas possibilita aos “professores a quebra de paradigmas, antes preso somente ao contexto da área de formação, para novos olhares sobre a forma de pensar um objeto de estudo, principalmente no despertar do trabalho em equipe”.

Portanto, ao inserir a perspectiva interdisciplinar em seu trabalho, o docente estará propenso à renovação contínua, buscando metodologias críticas, estabelecendo articulações com colegas a fim de identificar conteúdos semelhantes entre disciplinas e, assim, estimulando uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Tais avanços, ainda que tímidos, são percebidos neste sentido – de um trabalho em diálogo interdisciplinar – na escola U.E.B. M. Mário Andreazza, assim como pontuou Dagmar Desterro em suas falas, indicando que a educadora está aberta à colaboração com docentes de outras áreas, embora essa prática ainda não ocorra com regularidade, nem mesmo entre as disciplinas de História e Geografia que ela mesma leciona na escola da Liberdade.

Em relação a isso, a BNCC propõe essa convergência entre as Ciências Humanas, ressaltando que ambas as disciplinas promovem **“a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos”** (Brasil, 2018a, p. 353, grifo dos autores). Nesse sentido, a articulação entre História e Geografia impulsiona os estudantes a compreender melhor o mundo que os cerca e, “não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem”. (Brasil, 2018a, p.353-356).

Seguindo a mesma lógica, questionou-se a Maria Firmina dos Reis e Laura Rosa sobre como o trabalho pedagógico é desenvolvido na escola da Liberdade, com o objetivo de entender se há ou não uma organização mais flexível e dialogada entre as disciplinas.

Nesse sentido, foi perguntado no (Quadro 5) o seguinte:

Quadro 5 – A escola trabalha as Relações étnico-raciais numa perspectiva convergente entre as disciplinas?

PERGUNTAS	RESPOSTAS	CONSIDERAÇÕES
Quais atividades são desenvolvidas para conscientizar os alunos sobre a importância da história e da cultura afro brasileira?	Maria Firmina dos Reis: Tem os projetos, as brincadeiras, as rodas de conversa, o jeito como a gente decora a escola e expõe os materiais e o jeito como a gente valoriza palestrantes. Estudantes, professores, então eu acredito que as coisas ficam sempre muito evidente, aqui na escola, pois a nossa escola tem uma gestão feita por mulheres pretas que valoriza a cultura afro eu trabalhei com turismo educativo aqui na escola em 2009 quando São Luís estava se tornando patrimônio da humanidade, e de lá pra cá, eu comecei a ver tanta coisa interessante da cultura afro, então eu comecei a trabalhar com exposições mantendo os conhecimentos do turismo, da cultura negra. Aí eu fui gostando muito mais da música, da comida e da ancestralidade. Laura Rosa: É, nós desenvolvemos na escola o Projeto Patrimônio na Escola, que é um programa do sexto ao nono. Eles tiveram livros específicos um livro para cada ano. E para o EJA também. Contando as diversas histórias. Mas, só que esse projeto acabou envolvendo todos da escola, de modo que eles trabalharam com os livros didáticos que nós recebemos, os professores desenvolveram várias atividades que eram interdisciplinares, nas áreas de História, Geografia, Artes e desenvolveram atividades com esse material. Mas os alunos desenvolveram diversas atividades, cada um de acordo com o planejamento dos seus professores, em alusão ao mês da Consciência Negra. Fora isso, nós fizemos uma grande caminhada, com o projeto Afrobetizando que foi desenvolvido por uma professora do primeiro ano do ensino fundamental. Ela alfabetizou as crianças do primeiro ano com palavras afro-brasileiras. E aí fui bem legal e como o resultado foi bem positivo. Foi se estendendo para todas as outras séries. E aí nós fizemos uma caminhada, com várias indumentárias. As crianças fizeram as bonequinhas <i>Abayomi</i> então, mas assim, tudo isso foi trabalhado na sala de aula durante todo o mês de setembro, outubro até chegar novembro. E agora em novembro, a gente fez essa grande culminância fazendo essa caminhada que foi até a antiga escola no Matadouro e voltou aqui para a escola. Foi um desfile bem legal que todos os alunos participaram.	Por meio das respostas de Maria Firmina dos Reis e Laura Rosa se percebe que a escola vem buscando conscientizar os alunos sobre a importância da história da cultura afro brasileira, dentro de uma perspectiva interdisciplinar por meio de seus projetos. As falas de Maria Firmina dos Reis demonstram que a busca por estimular a valorização da cultura e história afro brasileira na comunidade escolar permitiu ela se reconectar com sua própria ancestralidade, a mesma menciona sobre um projeto de turismo educativo com o qual trabalhou na escola em 2009, o qual a permitiu manter contato com diversas manifestações da cultura, da culinária, da música e da arte africana e afro-brasileira. Um projeto similar é mencionado por Laura Rosa, dando indícios que essa mesma perspectiva de trabalhar o patrimônio educativo do bairro é uma maneira de se conhecer sua história e construir uma identidade.

Fonte: Própria (2025).

Como se percebe segundo Laura Rosa, o projeto *Patrimônio na Escola*, inicialmente voltado às turmas do 6º ao 9º ano, foi estendido a todas as turmas do ensino fundamental e atualmente é desenvolvido de forma interdisciplinar. Nesse projeto, os alunos executam diversas produções dentro da proposta do tema, como relata: **“(...) os professores desenvolveram várias atividades que eram interdisciplinares nas áreas de História, Geografia, Arte que desenvolveram atividades com esse material”**. (Entrevistada, 2025, grifo nosso). Além disso, Laura Rosa mencionou que esse projeto culminou em uma caminhada até a antiga escola no Matadouro Modelo, com os estudantes trajados com roupas típicas e objetos africanos, reforçando o orgulho por sua ancestralidade e identidade cultural entre os moradores da comunidade da Liberdade

Ademais, Laura Rosa também comentou sobre o desenvolvimento do projeto *Afrobetizando*, idealizado por uma docente da escola que leciona no 1º ano do ensino fundamental, cujo objetivo é alfabetizar as crianças com vocabulário afro-brasileiro, no entanto, como muitas crianças no fundamental maior ainda não alcançaram o nível de alfabetização esperado, o projeto foi ampliado para outras etapas.

Nesse viés, elaborar uma educação com os traços do bairro da Liberdade é reconhecer e valorizar a identidade cultural, histórica e social do território onde a escola está inserida, o bairro da Liberdade, por ser um quilombo urbano, carrega uma herança viva de resistência, ancestralidade africana e protagonismo negro, no caso específico do ensino de História para os alunos do 5º ano do ensino fundamental, essa proposta ganha ainda mais relevância, pois é nessa etapa que as crianças começam a consolidar suas percepções sobre identidade, pertencimento e narrativa histórica. Com isso, infere-se que o ensino de História contribui para estimular o reconhecimento do bairro como espaço de memória, resistência e construção coletiva.

Desse modo, ao trabalhar com referenciais locais, a disciplina torna-se um instrumento potente para o combate ao racismo, para a valorização da cultura afro-brasileira e para o desenvolvimento de uma educação antirracista, histórica e socialmente situada. Assim, a regente da disciplina de História, em parceria com outras áreas do conhecimento, assume um papel estratégico na efetivação de uma prática pedagógica mais significativa.

Nesse contexto, a BNCC (2018) não insere a interdisciplinaridade de maneira estruturante nas áreas de conhecimento, cabendo aos educadores e gestores escolares, assim como vem sendo realizado – de forma ainda tímida – na U.E.B Ministro Mário Andreazza, assumir o compromisso de garantir uma prática pedagógica que valorize a pluralidade de

saberes e as especificidades da cultura do bairro. Diante disso, a interdisciplinaridade contribui não apenas para a formação integral do aluno, mas também para a construção de uma educação tão plural quanto crítica, e se integrada a um conjunto de procedimentos didáticos e articulada aos temas da história e cultura africana e afro-brasileira, pode favorecer para o desenvolvimento de uma consciência antirracista nos educandos.

3.2 Liberdade para superar as competências¹⁰

A BNCC (2018) organiza a educação básica brasileira a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, entendidas como capacidades de mobilizar saberes e atitudes para enfrentar situações diversas ao longo da vida escolar, social e profissional (Rego *et al*, 2022, p.50). Essa proposta, de caráter aplicacionista e voltada para o mundo do trabalho, é materializada nos currículos escolares, principalmente por meio dos testes de larga escala e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, impactando diretamente o Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas. Conforme a BNCC, competência é definida como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Brasil, 2018a, p.8-9).

Segundo seus defensores, essa proposta busca tornar a escola mais dinâmica, aproximando-se das necessidades do aluno do século XXI, ao incorporar competências cognitivas e socioemocionais que o preparam para a vida acadêmica, profissional e pessoal (Fadel, Bialik, Trilling, 2016 *apud* Rego *et al*, 2022, p.50). No entanto, com a redefinição das finalidades das disciplinas clássicas por objetos e áreas do conhecimento, há uma preocupação quanto à homogeneização da aprendizagem, o que pode fragilizar a construção de saberes contextualizados e significativos.

Além disso, o modelo de competências, por mais promissor que pareça, ignora as profundas desigualdades sociais do Brasil e tende a oferecer uma falsa ideia de equidade entre os estudantes (Rego *et al*, 2022, p.45), o que pode comprometer, a longo prazo, a construção de uma formação crítica e emancipadora. Diante o contexto de um bairro de forte herança afro, como o quilombo urbano da Liberdade, é preciso atentar para como o trabalho docente vem sendo realizado, visto que uma prática restrita às competências e habilidades da base nacional

¹⁰ “Liberdade para superar as competências” é uma provocação à prática pedagógica baseada apenas no cumprimento das competências da BNCC (2018), fazendo referência ao desenvolvimento de um trabalho educacional que busque superá-las ou expandi-las.

pode contribuir para silenciar conhecimentos e práticas da cultura local necessitam ser valorizadas.

Nesse sentido, a ideia de uma formação “comum” a todos os estudantes, mesmo sendo organizada por áreas do conhecimento e itinerários formativos, parece desconsiderar que os pontos de partida não são iguais e, portanto, não há garantia de que os pontos de chegada serão (Ricardo, 2010, p.611). Por isso, a abordagem por competências corre o risco de mascarar as diferenças sociais, raciais, ideológicas, acentuando ainda mais os obstáculos ao acesso pleno ao conhecimento – especialmente no que diz respeito a um ensino consciente e antirracista.

Outro ponto importante diz respeito ao esvaziamento dos conteúdos escolares, pois a adoção de uma matriz pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências tende a substituir os conteúdos historicamente construídos por saberes práticos e funcionais, voltados ao mercado de trabalho (Ricardo, 2010, p.607). De acordo com Aversa e Barros (2019, p.57), esse movimento acaba por depreciar os currículos escolares, ao afastá-los do seu papel formador e crítico.

Sob esse viés, a normativa base, ao defender o ensino por competências, alinha-se a um discurso tecnicista e empresarial, fazendo uma espécie de metáfora ao tratar os estudantes e os fatos escolares em moldes similares aos do mundo do trabalho.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018a, p. 14).

Diante dessa perspectiva, pautada no lema “aprender a aprender” e em pedagogias de preparação para o mercado de trabalho, a base determina as seguintes competências para o ensino de História nos anos iniciais. Veja no (Quadro 6):

Quadro 6 – Sete competências da BNCC de História para os anos iniciais

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
Área:	1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
CIÊNCIAS HUMANAS	2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
	3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
	4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
	5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
	6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
	7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: BNCC (2018, p. 402) –

Nota: Quadro elaborado pela autora (2025).

Como é possível notar, embora a BNCC (2018) apresente, entre suas competências específicas para o ensino de História, a valorizar da compreensão dos “acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais” (Brasil, 2018a, p.402), o documento apenas estimula o professor a seguir o manual, afastando-se da promoção de um ensino interdisciplinar, plural, consciente e crítico para os estudantes. A proposta curricular é flexível, sim, mas isso exige que o docente vá além do que está posto, reinterpretando as diretrizes da BNCC à luz da realidade concreta em que atua e fazer isso, no entanto, em meio a uma rotina de avaliações constantes, torna-se algo bastante complexo para alguns profissionais, que acabam limitando-se a seguir a normativa como regra.

No caso da escola U.E.B. M. Mário Andreazza, infere-se que esse exercício de buscar mais informações é necessário não apenas para a disciplina de História, mas para todas, somente assim pode-se desenvolver uma prática pedagógica mais consciente, que valorize as experiências quilombolas e afro-brasileiras no processo de formação histórica do país.

Como ressaltam Rego *et al* (2022, p.45), a BNCC (2018) sugere a interdisciplinaridade como caminho para desenvolver competências, mas é fundamental compreender que essa interdisciplinaridade não deve ser utilizada como subterfúgio para um ensino. Ao contrário, a

base necessita ser entendida como estratégia de articulação entre conteúdos relevantes, capazes de promover uma formação crítica e emancipadora, como alerta Saviani (2012, *apud* Aversa e Barros, 2019, p.59), os conteúdos são imprescindíveis para que a aprendizagem aconteça.

Dessa forma, o ensino de História precisa dialogar com outras áreas, a fim de ampliar a compreensão dos educandos sobre todas as formas de racismo, preconceito, desigualdade e identidade, desde as primeiras etapas do ensino fundamental.

Com base na apresentação das competências específicas da BNCC para o ensino de História buscou-se compreender como é realizado o trabalho de Dagmar Desterro na escola campo. Assim, realizamos no (Quadro 7) os seguintes questionamentos:

Quadro 7 – As Competências do Ensino de História (5º ano) contemplam as temáticas étnico-raciais?

PERGUNTAS	RESPOSTAS	CONSIDERAÇÕES
Como você percebe a inclusão da temática étnico-racial na BNCC de História?	Dagmar Desterro: É apresentada de maneira coerente. Traz unidades bem distribuídas como: Povos e Culturas, Registros da História (linguagens e culturas) entre outros. Percebo que dá para trabalhar seguindo uma boa dinâmica entre fatos históricos e situações de nosso cotidiano, mas acredito que não devemos trabalhar somente seguindo o livro didático que foi adotado na rede de ensino de São Luís nesses últimos anos.	Dagmar Desterro acredita que a base possui, sim, um direcionamento coerente em relação à apresentação das temáticas étnico-raciais em sua estrutura. Todavia, ao se apoiar nos conteúdos apresentados na unidade temática da normativa, a saber “Povos e Culturas, Registros da História (linguagens e culturas)” para embasar seu argumento. (Entrevistada, 2025 grifo nosso). É necessário pontuar que dentro das duas unidades temáticas direcionadas no ensino de História para o 5º ano, os objetos de conhecimento não fazem referência direta a cultura e história dos povos africanos e afro-brasileiros, se destinando a uma perspectiva geral da história do “papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos” (Brasil, 2018a, p.414), assim como de suas tradições e patrimônios. Dagmar Desterro acredita que consegue fazer relações entre os conteúdos do livro de História com a realidade da cultura dos estudantes moradores do quilombo urbano da Liberdade, nos dando a entender que essa conexão entre livro didático e cultura local ocorre de forma orgânica e durante suas aulas a partir de suas intervenções, com falas e conselhos aos alunos.

A senhora consegue fazer uma relação do conteúdo atual da sua aula de História, por exemplo, “Tipos de Comunicações”. com questões da Cultura local dos alunos? Se sim, como?	Dagmar Desterro: Sim, eu acredito que sim, por exemplo, hoje, já que a gente estava trabalhando, essa questão da comunicação, né, dos tipos de linguagem. Então assim, aqui a gente percebe, por se tratarem de crianças do quinto ano. Então, eles já têm um dialeto próprio. E eles têm um jeito de se comunicar uns com os outros. Então, claro, que tem coisa que a gente acaba tendo que fazer essa correção com eles, de dizer, não fala assim, fala isso, mas a gente também respeita que isso é muito cultural. Eu volto a dizer, eles estão inseridos em uma comunidade que tem essa raiz negra muito forte. Então, a gente tem que ter o cuidado, de orientar para que esse dialeto próprio não seja usado de uma maneira chula, de uma maneira errada. Para que eles não sejam discriminados, como um povo que está ali à margem, mas mostrar que existem outras formas da gente se comunicar.	
--	---	--

Fonte: Própria (2025).

Conforme é evidenciado na resposta Dagmar Desterro, apresenta uma percepção ambígua sobre a inclusão da temática étnico-racial na BNCC de História, uma vez que considera que a base é coerente nesse aspecto, porém entende que não precisa ser tomada como única fonte de orientação para o trabalho docente, **“mas acredito que não devemos trabalhar somente seguindo o livro didático que foi adotado na rede de ensino de São Luís nesses últimos anos”**. (Entrevistada, 2025, grifo nosso). Além disso, a entrevistada destaca as unidades temáticas da normativa – que não trazem como objeto a abordagem dos temas étnico-raciais – como a causa dessa “coerência” sobre a inclusão da temática na normativa.

É necessário destacar que, ao afirmar que os alunos **“têm um dialeto próprio”** e que **“tem coisa que a gente acaba tendo que fazer essa correção com eles”** (Entrevistada, 2025, grifos nossos), a docente toca em um ponto sensível: a linguagem dos alunos pode refletir não somente imaturidade da idade com o uso comum de gírias, mas também a posição social que ocupam enquanto sujeitos periféricos e negros, (em sua maioria). Essa forma de falar é, muitas vezes, socialmente tida como inadequada ou inferior, reforçando estigmas e exclusões.

Em relação a isso Catani *et al* (2017), apresenta a ideia de Bourdieu que nomeia esse estranhamento linguístico como efeito estabelecido pela conjuntura social da qual a docente faz parte, ou melhor dizendo, como efeito do seu Capital Cultural¹¹. A base é programada para desenvolver competências e habilidades nos estudantes considerando que todos partem do mesmo ponto, ou seja, do mesmo lugar social. Todavia, os docentes se deparam com realidades díspares ao esperado pelo currículo para cada ciclo, assim gerando desconfortos e surpresas quando os alunos não correspondem ao nível de capital cultural almejado para sua fase.

É preciso destacar que esse estranhamento por parte da docente revela, ainda, a fragilidade desse Capital Cultural, exposto de forma limitada aos estudantes, numa perspectiva de comparação com vivenciado por Dagmar Desterro ao longo da sua vida social e acadêmica. A respeito disso, o sociólogo francês classifica os conhecimentos adquiridos por meio da escolarização e representados por certificados e diplomas como capital cultural em estado institucionalizado – “essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, \[e] a alquimia social”. (Catani *et al*, 2017, p.78, destaque nosso).

Nesse contexto, é preciso problematizar se apenas “conversar” com os alunos e corrigir sua forma de se expressar seria suficiente para uma prática realmente transformadora, a BNCC (2018), embora não traga diretamente orientações sobre um ensino antirracista, oferece possibilidades de uma ação docente que vão além da correção linguística. Segundo o documento base, uma das competências específicas da área de História é justamente “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos”. (Brasil, 2018a, p.402), isso reflete que as falas dos alunos não devem ser apenas toleradas ou corrigidas, mas reconhecidas como expressões legítimas de uma cultura específica, cuja historicidade necessita ser valorizada.

Vale mencionar que a linguagem dos estudantes quilombolas pode ser compreendida como um resquício cultural, fruto da resistência histórica dos povos negros que, mesmo sob condições de opressão, construíram formas próprias de se comunicar para sobreviver. A esse respeito, Bourdieu (*apud* Catani *et al*, 2017, p.74), afirma que essa cultura, transmitida de forma

¹¹ A transmissão do Capital Cultural mencionada por Catani *et al*, (2017, p 74) sobre o sociólogo francês Pierre Bourdieu, “encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço”.

biológica e adquirida, “de maneira totalmente dissimulada e inconsciente”, faz parte de uma cultura herdada de caráter hereditário.

Portanto, em vez de corrigir esse “dialetto próprio”, Dagmar Desterro poderia utilizá-lo como ponto de partida pedagógico: elemento de aproximação com os alunos e meio de diálogo com os saberes legitimados academicamente. Com isso, ao trabalhar a linguagem usada pelos estudantes nas aulas de História, é possível “romper com o paradigma eurocêntrico ainda presente em muitos livros didáticos” (Brasil, 2018a, p. 402), promovendo o reconhecimento da cultura negra de modo mais positivo e inclusivo.

Outras alternativas pedagógicas possíveis são o uso de atividades interdisciplinares, nos quais os alunos possam explorar a oralidade negra, as manifestações culturais quilombolas, e as narrativas da resistência africana e afro-brasileira. Isso dialoga diretamente com uma das competências específicas da BNCC de História para o 5º ano que propõe “a análise dos movimentos de populações e mercadorias no tempo e no espaço” (Brasil, 2018a, p.402), tais abordagens permitem compreender como a linguagem e a cultura dos povos se deslocam, resistem e se reinventam ao longo da história. Nesse processo, ao inserir essas questões em sua prática, Dagmar Desterro atribui significado profundo à sua ação pedagógica, ultrapassando as limitações da base normativa formal, pois contempla questões para além das propostas do livro de História.

Para finalizar, as falas de Dagmar Desterro revelam a possibilidade – e também o desafio – de transformar a linguagem dos alunos em ferramenta de ensino, a fim de fortalecer suas identidades e expandir as competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História (5º ano) pois, quando o educador assume uma postura aberta à escuta e à valorização das formas de expressão dos estudantes, ele se aproxima do Capital Cultural que esses sujeitos trazem de suas vivências cotidianas. Contudo, para que essa valorização não se limite a ações pontuais ou meramente simbólicas, é fundamental que a docente planeje buscando um diálogo entre o conteúdo curricular escolar (com as diversas áreas de conhecimento) e a cultura ancestral dos estudantes, isso significa, também, usar a linguagem dos alunos – sua oralidade, seus modos de dizer, seus ditados populares e suas experiências – como ponto de partida para a fluência leitora e produção de textos (buscada pelo EPV) e, principalmente, para a interpretação crítica da realidade. Infere-se que, ao explorar esse Capital Cultural, o professor expande suas possibilidades pedagógicas e cria condições mais concretas para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, contribuindo, inclusive, para a melhoria dos índices escolares, tão cobrados aos sistemas educacionais.

3.3 Desenvolvendo Habilidades para uma História de Liberdade¹²

Segundo a BNCC (2018), um dos focos da educação precisa ser o desenvolvimento de “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p.8); à primeira vista, esse enunciado pode parecer coerente com uma formação integral e até interdisciplinar dos estudantes. No entanto, como alertam Branco *et al* (2019), o problema reside justamente no esvaziamento crítico desses conceitos o que se promove, na prática, é uma educação voltada à adaptação do sujeito ao mundo tal como ele está, e não à sua transformação, com isso, trata-se de “uma preparação com viés estritamente mercadológico, desconsiderando as questões sociais, políticas e ideológicas”. (Branco *et al*, 2019, p. 167).

No caso, por exemplo do ensino de História, essa lógica curricular apresenta implicações ainda mais graves, a ênfase em habilidades operacionais e socioemocionais, como “respeitar o outro”, “comunicar-se bem” ou “resolver problemas”, esconde a ausência de uma abordagem histórica crítica, o que dificulta no entendimento das diversas desigualdades e, conseqüentemente, constitui uma barreira ao reconhecimento do racismo como sistema estruturante da sociedade. Como afirmam Santos, Ribeiro e Onório (2020), a BNCC promove um discurso de diversidade funcional e integracionista, esvaziando as demandas dos movimentos sociais em favor de uma suposta harmonia social, essa diversidade, aliás, transforma-se em ferramenta de controle simbólico – e não em reconhecimento real dos conflitos que se constituem na sociedade brasileira.

A normativa base parte do princípio de determinar, a todas as culturas, uma única cultura hegemônica, essa cultura socialmente valorizada parte da falácia de que todos os estudantes conseguem, mesmo ocupando diferentes lugares sociais, apreender esses conhecimentos na escola, trata-se, portanto, de uma afirmação que ignora as diversidades sociais e raciais que impedem a ascensão econômica de grande parte da população brasileira. A Base Nacional Comum Curricular, com suas competências e habilidades, funciona como um mecanismo de regulamentação de culturas, conteúdos e conhecimentos considerados mais legítimos, impostos sobre outros que não recebem a mesma atenção por não serem socialmente legitimados, em função da dominação de classe a que a cultura está submetida.

¹² “Desenvolvendo Habilidades para uma história de Liberdade”, busca incentivar a partir da análise das habilidades específicas em História com que os docentes possam através de uma abordagem pedagógica mais racional, consciente e criativa inspirar seus alunos a contar suas próprias histórias e experiências de liberdade, tanto no sentido literal (vivenciadas no bairro quilombo urbano da Liberdade) quanto no sentido figurado (a liberdade de criar, expressar sua cultura herdada e pensar de forma autônoma).

No (Quadro 8) a seguir apresentamos as habilidades e as unidades temáticas que necessitam ser trabalhadas com os alunos do 5º ano dos anos iniciais.

Quadro 8 – Temáticas, conhecimentos e habilidades da BNCC de História.

BNCC DE HISTÓRIA			
Ano	Unidade Temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
5º	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	- O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados; - As formas de organização social e política: a noção de Estado; - O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos; - Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. (EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social. (EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos. (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica. (EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais. (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.
	Registros da história: linguagens e culturas	- As tradições orais e a valorização da memória. - O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias; - Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.	

Fonte: BNCC (2018, p.414 e 415) –

Nota: Quadro elaborado pela autora (2025).

A partir da verificação do quadro, é possível compreender que as habilidades que realmente precisam ser desenvolvidas por um(a) professor(a) de História, principalmente, em um território como o da Liberdade, vão além daquelas previstas pela BNCC (2018), essas habilidades precisam incluir a capacidade de trabalhar com memórias silenciadas, desigualdades históricas, os efeitos persistentes da escravidão e a potência da cultura afro-brasileira.

Ademais, essa prática precisa estar comprometida e requer, por exemplo, a habilidade de selecionar conteúdos que não estejam apenas nos livros didáticos, mas que dialoguem com as experiências vividas no território em que a escola está localizada, afinal de contas: “Em torno da História, giram os conhecimentos que nos permite perceber o pertencimento ao tempo e local em que vivemos”. (Abud, 2017, p. 15). Além disso, requer também a competência de articular saberes diversos – científicos, filosóficos e culturais – de forma interdisciplinar, como maneira de romper com a “secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo, aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos”. (Branco *et al.*, 2019, p. 162).

Nesse sentido, Dagmar Desterro necessita desenvolver, sim, habilidades propostas na base, mas com intencionalidade crítica, isso inclui mediar debates sobre identidades raciais e desigualdades, desenvolver a capacidade cognitiva de relacionar passado e presente nas estruturas do racismo, e exercitar a habilidade socioemocional de sustentar o diálogo diante do conflito – sem cair na armadilha do respeito não politizado defendido pela BNCC, haja vista que respeito esvaziado de análise das estruturas de poder não passa de tolerância passiva.

O sociólogo francês, autor do conceito de Capital Cultural, menciona que essa prática passiva, estabelecida no currículo escolar, é uma estratégia dos grupos dominantes para perpetuar as disparidades sociais dessa forma, entende-se que, ao oferecer uma base comum a todos, o Estado se isenta da responsabilidade pelo fracasso escolar de estudantes que não alcançam o ensino superior ou sequer concluem a educação básica.

Segundo análise de Oliveira & Cruz 2014, p. 1253 e 1249), inspirada nas reflexões de Bourdieu, o acesso ao ensino superior ainda reflete um processo seletivo que, ao longo da trajetória escolar, penaliza desigualmente os estudantes de diferentes origens sociais. Para os autores, a instituição escolar atua como um importante mecanismo de manutenção das estruturas sociais, não apenas reproduzindo as desigualdades existentes, mas também atribuindo a elas uma aparência de legitimidade.

Nesse sentido, conforme interpretado por Catani (1998), o sociólogo francês Pierre Bourdieu defende que uma pedagogia fundamentada no entendimento das desigualdades culturais teria o potencial de reduzir as disparidades de acesso ao conhecimento e ao sucesso

escolar. Assim, torna-se essencial que a prática pedagógica esteja alicerçada em uma abordagem crítica e sensível às condições reais dos estudantes, favorecendo uma educação mais justa e inclusiva.

Com o objetivo de compreender como Dagmar Desterro desenvolve as habilidades previstas na BNCC, solicitamos conforme exposto no (Quadro 9) que ela detalhasse as atividades realizadas em suas aulas no período analisado.

Quadro 9 – As temáticas étnico-raciais são contempladas nas habilidades da BNCC de História do 5º ano?

PERGUNTAS	RESPOSTAS	CONSIDERAÇÕES
Como você tem incorporado a história afro e cultura afro-brasileira em suas aulas aqui na escola?	Dagmar Desterro: A gente trabalhou a questão trazendo textos, trazendo filmes, para que a gente pudesse explorar isso de uma maneira mais dinâmica possível dentro de sala de aula. Como a gente só tem um encontro com cada turma, então, nosso planejamento, acaba tendo que ser muito enxuto para a gente poder aproveitar da melhor maneira possível o tempo que a gente tem. Mas, por exemplo, a gente trabalhou a questão do filme “A Mulher Rei” que trabalha a questão da valorização da mulher e assim foi muito bacana, porque principalmente as meninas das salas, elas conseguiram perceber a importância que a mulher tem na sociedade. Assim o filme, ele aborda a questão da valorização do povo negro, aborda a questão da valorização do papel da mulher na sociedade. E a gente conseguiu fazer boas discussões em sala de aula. Eles levaram uma atividade para casa para que produzissem textos. A gente está recebendo essas produções ainda. E assim, já deu para perceber que alguma coisinha ficou ali, né? Arelada a isso, também a gente trabalhou outros textos em sala de aula, usando, por exemplo, palavras chaves como empatia, cultura. Tudo que estivesse relacionado à questão do povo negro. E aqui, por se tratar também de uma comunidade que eles estão muito inseridos. Tem várias atividades que são típicas, que são herança do povo negro. Então assim, para eles as vezes é muito mais fácil de falar, há ainda alguns que possuem essa resistência, mas a grande maioria hoje já se sente pertencente.	Dagmar Desterro comenta que fez uso de outras estratégias como filmes e textos para abordar sobre temáticas étnico-raciais, propôs ainda que os estudantes discutissem sobre os principais pontos do filme a partir de rodas de conversas e produções textuais. Com a correção desses textos a docente nos relatou que os alunos apreenderam informações relacionadas à cultura negra e africana, contribuindo até mesmo para “ fazer boas discussões em sala de aula. ” (Entrevistada, 2025, grifo nosso).

Fonte: Própria (2025).

Conforme indicado no (Quadro 9), a educadora das turmas do 5º ano, explora competências relacionadas à produção de documentos sobre contextos históricos específicos, “recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito”. (Brasil, 2018a, p.402). Além disso, recomenda a utilização de “tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico” (Brasil, 2018a, p.402),

com o objetivo de tornar as aulas sobre Relações étnico-raciais **“o mais dinâmica possível dentro de sala de aula”**. (Entrevistada, 2025, grifo nosso).

A resposta de Dagmar Desterro revela ainda um esforço consciente para articular sua prática pedagógica com a valorização da história e da cultura afro-brasileira, ao trazer na sala de aula textos e o filme *A Mulher Rei*, ela mobiliza estratégias alinhadas às habilidades da BNCC, que propõe: a identificação dos processos formadores de culturas, compreensão do papel das religiões na construção identitária dos povos. (Brasil, 2018a, p.415). Além disso, o destaque dado à valorização da mulher negra com o filme, apontam para a tentativa pela docente da construção de um trabalho que visa ultrapassar a simples transmissão de conteúdos escolares.

Desse modo, Dagmar Desterro demonstra que os estudantes, ao estarem imersos em uma comunidade rica em tradições afrodescendentes, portam um capital cultural presente, esse que, por sua vez, é internalizado, ao longo da socialização o que exige tempo, dedicação e vivência: “A acumulação de capital cultural exige uma incorporação [...] pessoalmente pelo investidor”. (Catani *et al*, 2017, p.74). Assim, esses saberes, embora ainda informais, resultam da intensa vivência cultural no território quilombola, a própria Dagmar Desterro reconhece isso ao afirmar: **“para eles às vezes é muito mais fácil de falar há ainda alguns que possuem essa resistência [...]”**. (Entrevistada, 2025, grifo nosso), com isso, tais conhecimentos se manifestam em suas falas, práticas religiosas e comunitárias, nas festividades locais e até na expressão oral em sala de aula.

Ademais, essa visão está relacionada ao conceito de Capital Cultural em estado incorporado, segundo Bourdieu *apud* (Catani *et al*, 2017, p.75), trata-se de conhecimentos transmitidos de modo inconsciente que “não pode ser transmitido instantaneamente” como um bem material, mas é adquirido por meio de um trabalho invisível de inculcação e apropriação, “marcado por suas condições primitivas de aquisição”. Esses elementos devem ser reconhecidos e valorizados pela escola por isso, é crucial que os professores de História — e de outras disciplinas — atuem como mediadores que reconheçam essa validade cultural, é necessário reconhecer também que os alunos da U.E.B Ministro Mário Andreazza trazem em seus corpos e memórias um saber que é tão legítimo quanto o que é estimulado pela BNCC (2018), conhecimentos esses que não devem ser desqualificados ou ignorados, mas sim acionados e ressignificados na escola.

Contudo, a própria professora identifica desafios: **“Como a gente só tem um encontro com cada turma, então, nosso planejamento, acaba tendo que ser muito enxuto para a gente poder aproveitar da melhor maneira possível o tempo que a gente tem”**. (Entrevistada, 2025, grifo nosso), sabe-se que a carga horária de uma disciplina é um elemento

curricular fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, desse modo, o tempo reduzido para cada turma e a estrutura curricular “enxuta” mencionada por Dagmar Desterro, impactam diretamente o aprofundamento das discussões propostas pela disciplina de História. Mesmo assim, a educadora usa recursos criativos e os aplicam a partir de sua percepção crítica das habilidades da BNCC, implementando atividades interdisciplinares que buscam conectar os conteúdos escolares às vivências quilombolas. Nesse sentido, ao articular a habilidade de organização do poder político e das formas de ordenação social (Brasil, 2018a, p.415), com as discussões sobre a cultura africana e a resistência negra, possibilitará a docente da U.E.B. M. Mário Andreazza realizar uma prática pedagógica mais racional e direcionada.

Diante disso, é fundamental que os professores compreendam seu papel para além das prescrições curriculares e reconheçam o Capital Cultural dos alunos como ponto de partida para nas suas aulas. Afinal, como Bourdieu (*apud* Catani *et al*, 2017, p.74), menciona esse capital “se fez corpo e tornou-se parte”, cabe, portanto, à escola não o neutralizar, mas sim emponderá-lo, respeitando sua herança e ampliando suas perspectivas, com aulas que dialoguem com a realidade, promovam a consciência crítica e articulem o conhecimento escolar (Capital Cultural em estado institucionalizado) às raízes e experiências da comunidade do quilombo urbano da Liberdade (Capital Cultural em estado incorporado).

4º CAPÍTULO É QUILOMBO? TÔ NO MEIO!¹³



Fonte: Google Imagens (2025)¹⁴.

¹³ Título inspirado no nome do projeto “É quilombo? Tô no meio!” da escola U.E.B. Ministro Mário Andreazza do bairro Quilombo Urbano da Liberdade.

¹⁴ **Legenda:** Montagem de fotografias retiradas do Google Imagens. Descrição da direita para a esquerda. (1) A fachada do museu e produtora Novo Quilombo (local muito requisitado pelos turista); (2) Um registro de uma oficina de tranças (essas oficinas são bastante comuns no bairro); (3) Fotografia do Centro de Cultura e Turismo do Quilombo Urbano (Recentemente criado); (4) Mulheres dançando tambor de crioula (o bairro é conhecido por ter muitos grupos de danças tradicionais); (5) Bumba- meu - boi (o bairro concentra um grande número de grupos brincantes de bois de sotaque tradicionais); (6) Um casal dançando Reggae agarradinho (as festas de reggae são muito frequentes no bairro); (7) Grupo de associados em frente a fachada da Associação dos Remanescentes Quilombolas (bem próxima a minha antiga casa), (8) Igreja Divino Espírito Santo (local em que eu e minhas irmãs fomos batizadas), (9) Grupo de dança Neto de Nanã (as manifestações religiosas africanas são representadas em quase todos os espaços do bairro, ruas, praças e igrejas e escolas).

*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*

4.1 Quilombo: A herança do bairro da Liberdade

Na frase “*Quem cede a vez não quer vitória, somos herança da memória*”, Jorge Aragão, não se limita apenas a cantar, mas reafirma a resistência e a dignidade do povo, frente à inviabilização histórica promovida por grupos dominantes, essa ideia de não ceder vez e de manter viva a “*herança da memória*”, corrobora aos pensamentos de Bourdieu (*apud* Cunha 2007): ao defender que não existe uma cultura superior à outra por critérios objetivos, mas sim uma legitimação simbólica construída pelos grupos dominantes. Dentro dessa perspectiva, ainda hoje, e principalmente hoje, é necessário usar essa herança cultural como instrumento de resistência, especialmente para fortalecer crianças e adolescentes pretos que enfrentam diariamente ameaças como a criminalidade, o abandono escolar e a falta de perspectivas.

Diante ao reconhecimento e a valorização das manifestações culturais afro-brasileiras, as escolas, sobretudo a U.E.B. Ministro Mário Andreazza, situada em um território de herança quilombola, precisa agir para fortalecer esse capital incorporado, impulsionando as habilidades, práticas e valores que favoreçam o reconhecimento das identidades negras, caso contrário, continuará– reproduzindo a dominação dos saberes hegemônicos. (Cunha, 2007, p.506). É preciso que as escolas – tanto quilombolas quanto não quilombolas – legitimem a história e a cultura negra, valorizando a cultura afro-brasileira como um capital simbólico vivo, merecedor de vez, destaque e exaltação nos espaços educativos.

Em relação ao termo *quilombo*, é válido mencionar que ele adquiriu significados que ultrapassam sua origem linguística, derivado do vocábulo banto *kilombo*, da (língua quimbundo), significa “acampamento, arraial, povoado; capital; união; exército”, se associando à ideia de organização, luta e pertencimento (Lopes, 2012 *apud* Melo, 2019, p.377). Durante a colonização, o Conselho ultramarino definiu quilombo como qualquer habitação com mais de cinco escravizados fugitivos (Melo, 2019, p.378), essas primeiras percepções construíram a ideia de que quilombo seria um espaço de autonomia, de ruptura com a ordem escravista e, sobretudo, de manutenção das tradições africanas.

Segundo Batista (2019, p. 404), o quilombo representou um projeto coletivo de nação dos excluídos – uma sociedade autônoma que contestava o sistema colonial – nesse debate, Clóvis Moura, Beatriz Nascimento e Abdias do Nascimento aparecem como os principais

teóricos. Moura autor do termo “*quilombagem*”¹⁵, conceitua o quilombo como um espaço de resistência contra a sociedade escravista (Batista, 2019, p. 400), portanto, traz a ideia de resistência dos escravizados como forma de romper com a falácia da passividade dos africanos ao sistema colonial. Nascimento defendeu que a história negra necessita ser narrada por seus próprios sujeitos, além da ótica da escravidão (Batista, 2019, p. 403), o que proporcionou novas percepções sobre a formação dos quilombos no presente. Já Abdias do Nascimento cunhou o conceito de *quilombismo*¹⁶: uma proposta de reflexão histórica contínua sobre as condições de vida das populações negras como um legado do passado que também afeta o presente dessas populações. (Batista, 2019, p. 407).

Ao longo do tempo, essas concepções sobre os quilombos ampliaram-se para reconhecer agrupamentos formadas por descendentes desses grupos, as chamadas *comunidades remanescentes quilombolas*, tal nomenclatura, aliás, reconhece nessas comunidades a continuidade das expressões culturais e políticas da cultura tradicional africana e afro-brasileira em territórios urbanos e rurais, as distinções entre os quilombos rurais e urbanos motivam-se por sua configuração geográfica e pelo modo de resistência que os negros escravizados vivenciaram ao longo dos anos.

Em relação a história dos quilombos maranhenses, Matthias Assunção (1996, p. 434. *apud* Fiabani, 2009, p.02) ressalta que eram poucos os engenhos no interior do Maranhão que não tinham quilombos em seu entorno, contudo, a abundância de matas e rios facilitava as fugas e a resistência dos negros. Esse processo histórico contribuiu para o surgimento de comunidades remanescentes localizadas, principalmente, no meio rural – muitas delas resistem sem a posse formal das terras, sendo resultados de base em doações, heranças ou aquisições feitas por ex-escravizados. (Fiabani, 2009, p.03).

De acordo com o historiador Adelmir Fiabani (2009, p.01-02), a maioria desses quilombos rurais representam espaços de sociabilidade negra e formação identitária pois, as práticas culturais de matriz africana foram mais preservadas, especialmente pela manutenção territorial e pelo isolamento geográfico.

Por outro lado, Castro (2009) a urbanização também deu origem a novas formas de resistência negra, a formação de quilombos urbanos remonta à vinda da Família Real ao Brasil,

¹⁵ Segundo Moura, 1992 (*apud* Batista, 2019, p. 401), a *quilombagem* foi o movimento de rebeldia organizado e dirigido pelos próprios escravos, ocorrido durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional.

¹⁶ De acordo com Nunes (2018 *apud* Batista, 2019, p. 407), a teoria *quilombista* de Abdias do Nascimento foi além de uma ação prática contra o racismo e se tornou instrumento político em prol de uma sociedade multi-identitária, culturalmente plural e democrática.

quando trabalhadores negros passaram a ocupar regiões periféricas próximas a centros comerciais e portos, criando cortiços e espaços coletivos de sobrevivência. Diferentemente dos quilombos rurais, os urbanos enfrentaram e ainda enfrentam a convivência com processos de marginalização, estigmatização e invisibilidade social. Como indica Pereira (2023, p.61), “a discussão sobre os quilombos urbanos não é recente”, mas seu reconhecimento oficial só ocorreu nos anos 2000, com o caso do Quilombo da Família Silva, em Porto Alegre. (Pereira, 2023, p.61-62).

Segundo dados da Secretaria de Igualdade Racial, o Maranhão¹⁷ é o estado com maior número de comunidades remanescentes quilombolas, certificadas pela Fundação Palmares: 1.152 comunidades reconhecidas (Maranhão, 2024), entre elas, destaca-se o bairro da Liberdade, oficialmente titulado em 2019 pelo representante Vanderlei Lourenço Francisco. Nesse contexto, o bairro da Liberdade é símbolo de herança cultural afro-brasileira, uma comunidade remanescente quilombola urbana, herdeira da ancestralidade, da cultura e das lutas negras maranhenses, a comunidade se constitui na “representação dos quilombos da Baixada Maranhense na cidade de São Luís”, funcionando como “organização e exercício de resistência negra”. (Assunção, 2017, p.120). Esse reconhecimento, a história do bairro da Liberdade não apenas simboliza uma vitória, mas também representa o fortalecimento da identidade negra e a reafirmação da presença quilombola nos grandes centros populacionais.

O processo de afirmação dessa identidade quilombola no bairro ganhou força no final dos anos 80 com o surgimento do Movimento Quilombo Urbano, definido como “uma organização suprapartidária, plurirreligiosa, afro-brasileira, socialista e revolucionária”, que utiliza o Hip Hop e seus elementos como instrumentos de mobilização política e cultural da juventude negra. (Santos, 2007 *apud* Assunção, 2017, p.115). A atuação dessa organização social esteve pautada na luta pelo reconhecimento da diferença e na valorização de uma identidade negra afirmada contra os estigmas sociais impostos historicamente à bairros como o da Liberdade de grande contingente negro.

Ainda segundo Assunção (2017, p.115), bairros de maioria negra como o da Liberdade enfrentam “uma carga de estigmas elevada”, reforçada pela mídia que os classifica como ‘favela’ ou ‘lugar perigoso’. Diante disso, o Movimento quilombo urbano atua contra essas narrativas, promovendo ações de valorização cultural, reconhecimento étnico e reivindicação de direitos sociais, como afirma o autor: “quando os moradores assumem essa identidade

¹⁷ De acordo com a Secretaria de Igualdade Racial, o Maranhão, até novembro de 2024, cerca de 1.152 comunidades de remanescentes quilombolas receberam certificados da Fundação Palmares, já outras 77 haviam recebido títulos de regularização de terras.

[quilombola] demonstram resistência frente ao avanço da urbanização na área, por meio das suas memórias, suas religiosidades e práticas de solidariedade ainda presentes naquele espaço”. (Assunção, 2017, p.135 destaque nosso). Nesse cenário, líderes comunitários, artistas e educadores têm papel estratégico para cativar os jovens, valorizando a cultura local, fortalecendo suas identidades e desafiando estruturas sociais que reproduzem desigualdades.

Dado o contexto do bairro, lançamos às entrevistadas a seguinte indagação conforme exposto no (Quadro 10).

Quadro 10 – Os alunos se reconhecem como remanescentes quilombolas?

PERG.	RESPOSTAS	CONSIDERAÇÕES
A senhora acredita que os alunos já conseguem se perceber como pertencentes a um quilombo urbano?	Maria Firmina dos Reis: Alguns! Isso é histórico né? E tem sido muito devagar, não é assim forte. Isso vai se tornando com o tempo. Daqui há uns 50 anos, talvez esses alunos possam dizer ... há, eu sou do quilombo urbano da Liberdade, eu sou quilombola, mas por enquanto nem todos os alunos têm essa consciência não. Mas a escola trabalha, para isso, o fruto, a gente vai colhendo aos poucos. Eles algum dia serão capazes de responder sim, não e o porquê. Mas essa consciência é muito relativa, pois ainda há muito desconhecimento, muita resistência e isso nós já sabíamos que existiria quando essa nomenclatura fosse implantada para o bairro ainda durante o período da pandemia de Covid, bem no início do ano de 2020. Aqui nesse prédio nós temos poucos anos ainda, mas, se você perceber as maquiagens, os penteados, os adereços que algumas estudantes usam já apontam para uma incorporação da identidade afro, elas se aceitam e isso é algo que vem aumentando bastante aqui na escola. Laura Rosa: Assim... É ... A nossa escola, sendo uma escola inserida no quilombo urbano eu acho que ainda falta muito para ela se tornar uma escola quilombola de fato. De direito, eu não sei como é que estão essas questões dentro da Secretaria de Educação, porque ela era uma escola regular. Mas, para ela funcionar dentro do quilombo, há algumas questões que precisam ter um olhar de maior atenção, por exemplo, a questão da alimentação, né? Alimentação escolar é algo que é primordial dentro de uma instituição que se diga quilombola e que está em um território quilombola, porque a gente sabe dessa necessidade de uma alimentação diferenciada para esses estudantes. Outro ponto é trabalhar essa questão mesmo da afirmação étnico-racial desses alunos, né, porque os estudantes, eles não	Ambas entrevistadas relataram que os estudantes ainda não possuem uma percepção pessoal de indivíduos pertencentes a uma comunidade de remanescente quilombola situada numa zona urbana. A entrevistada Maria Firmina dos Reis, atribui a esse sentimento de não-pertença pelos estudantes da U.E.B. M. Mário Andreazza a ainda recente titulação de quilombo urbano recebida pelo bairro, se mostrando positiva ao mencionar que “a escola trabalha para isso, o fruto, a gente vai colhendo aos poucos”. Enquanto isso, a segunda entrevistada Laura Rosa apresenta uma percepção mais negativa diante a realidade atual da escola, pontuando que muitos alunos “não se aceitam por conta dos preconceitos, das violências que eles vivem” e que diariamente ela tem que intervir conciliando e aconselhando alunos e professores sobre as consequências do racismo e do bullying. (Entrevistadas, 2025, grifos nossos).

	se aceitam, por conta dos preconceitos, das violências que eles vivem. Tanto na parte externa, fora da escola quanto no próprio bullying, que é desenvolvido aqui na escola, por crianças e adolescentes da mesma etnia, eles ainda não têm essa compreensão no todo, porque todos os dias eu preciso conversar com um ou dois alunos que está xingando seus colegas de mesma cor e mesma etnia, eu tento diariamente explicar para eles, o que pode gerar tudo isso, os transtornos que causam a questão da baixa auto-estima e que a gente deve se gostar e que a gente e deve se reconhecer como pessoa preta. Assim, todo dia é um desafio muito grande para lidar com essas questões étnico-raciais na escola. E a nossa escola ainda não está preparada, para trabalhar, porque eu tenho percebido muito do racismo estrutural sendo reproduzido pelos estudantes, mas, sobretudo, de uma forma velada, por alguns de nossos professores.	
--	---	--

Fonte: Própria (2025).

Com base nas respostas das entrevistadas, é possível identificar que a ausência do reconhecimento identitário quilombola por parte da maioria dos alunos está relacionada a fatores históricos, sociais, institucionais e subjetivos. Ambas entrevistadas, Maria Firmina dos Reis e Laura Rosa, reconhecem que os estudantes ainda não se percebem amplamente como pertencentes a um quilombo urbano, embora cada uma aborde a questão com ênfases distintas.

É importante pontuar que a ausência dessa não identificação revela lacunas possivelmente presentes tanto no Projeto Político-Pedagógico da escola quanto na orientação aos professores. Essa situação pode ainda ser motivada por fatores externos, como a falta de interesse dos alunos pelo legado do bairro ou pela ausência de projetos culturais que permitam à comunidade imergir em sua história e se orgulhar dos feitos de personalidades locais antigas e recentes.

Nessa perspectiva, Maria Firmina dos Reis atribui a ausência de consciência quilombola dos estudantes a um **“processo histórico e lento”**, que demandará tempo para amadurecer. A entrevistada entende que o autorreconhecimento como quilombola pelos alunos **“ainda é muito relativo”**, apontando que **“algum dia serão capazes de responder sim, não e o porquê”** (Entrevistada, 2025, grifos nossos). Assunção (2017, p.135) destaca que os moradores do bairro da Liberdade passaram a reivindicar o pertencimento étnico utilizando o termo “quilombo urbano” como recurso simbólico contra a representatividade subalterna, mobilizando sua memória, religiosidade e práticas solidárias como formas de resistência à invisibilização histórica. Contudo, conforme as respostas das entrevistadas e análise de atividades de História

realizada na U.E.B. M. Mário Andreazza, essa conscientização histórica do seu local social pelos estudantes ainda não foi contemplada plenamente, isso permite refletir sobre a necessidade de um trabalho que leve as ações sociais, culturais e políticas que já ocorrem na comunidade aos espaços escolares – ou vice-versa – levando os alunos aos espaços históricos do bairro não apenas como turistas de seu próprio território, mas como sujeitos na construção da história da comunidade, conhecedores das lideranças do Movimento Negro e do Movimento Quilombo Urbano, enfim, é necessário ouvir essas lideranças para que os alunos se tornem sabedores de suas existências e lutas.

Ainda segundo Maria Firmina dos Reis, esse reconhecimento está sendo construído gradualmente e destaca indícios simbólicos de identidade afro, como: **“os penteados, maquiagens e adereços”**, como sinais de um avanço nesse processo. A entrevistada afirma também que a escola tem um papel importante, ainda que paulatino, nessa construção identitária: **“o fruto, a gente vai colhendo aos poucos”** (Entrevistada, 2025, grifos nossos). Desse modo, Maria Firmina dos Reis reconhece que o desconhecimento e a resistência são obstáculos esperados, especialmente por conta da recente designação oficial do bairro como território quilombola, de fato, o recebimento do título quilombo urbano é uma conquista recente – ainda não se completaram dez anos da certificação, conferida pela Fundação Cultural Palmares e registrada no Diário Oficial no dia 13 de novembro de 2019, conforme a Portaria nº 192, de 13 de novembro de 2019, nos Artigos. 1º e 2º:

Certificar que a comunidade, a seguir identificada, se autodefiniu como Remanescente de Quilombo, conforme Declaração de Autodefinição que instrui o processo administrativo [...] Comunidade: Quilombo da Liberdade, Município: São Luís, Estado: MA. Art. 2º- Autorizar o registro da presente certificação no Livro de Cadastro Geral [...] (Brasil, 2019d, p.1).

Como já destacado, a U.E.B. Ministro Mário Andreazza está situada em um território legalmente quilombola, localizado no espaço urbano de São Luís logo, está deveria contemplar as demandas de uma escola considerada quilombola. Todavia, conforme as falas de Laura Rosa, embora a escola esteja geograficamente inserida nesse território, **“ainda falta muito para ela se tornar uma escola quilombola de fato”**. (Entrevistada, 2025, grifo nosso), a entrevistada justifica sua posição apontando problemas estruturais básicos enfrentados pela instituição, como a ausência de uma **“alimentação escolar adequada”** (Entrevistada, 2025, grifo nosso), que deveria ser pensada com base nas especificidades culturais e sociais dos sujeitos, esse ponto dialoga com o alerta de Assunção (2017, p.116), ao destacar que o não reconhecimento dessas comunidades, seja pelas autoridades, seja pelos indivíduos, se traduz em invisibilização, muitas

vezes reforçada por representações estereotipadas que depreciam esses sujeitos. Além disso, ao observar que os próprios estudantes reproduzem o racismo estrutural entre si, Laura Rosa evidencia a persistência dos “estigmas impostos pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso”, como explicam Elias & Scotson (2000, p.24 *apud* Assunção, 2017, p.117), o que pode minar a autoestima dos jovens e dificultar o fortalecimento de sua identidade étnica.

No entanto, conforme argumenta Bourdieu (*apud* Catani *et al*, 2017, p.75). os sujeitos possuem formas de resistência simbólica, sendo uma delas os seus saberes, linguagens, práticas e memórias herdadas ao longo da vida, esse capital herdado sendo uma propriedade posta apropriada a parte de um corpo é adquirido muitas vezes de maneira inconsciente sendo marcado pelas “condições primitivas de aquisição”. É justamente esse repertório cultural do bairro da Liberdade – saberes orais, estéticos, religiosos e de solidariedade – que precisa ser ativado no ambiente escolar como instrumento de ruptura dos mecanismos de dominação simbólica, como diz Setton (2005 *apud* Cunha, 2007, p.505), a posse do Capital Cultural revela a disputa por legitimidade e distinção social, mas também representa, para um bairro estigmatizado como o quilombo urbano da Liberdade, uma possibilidade de afirmação identitária e de protagonismo de grupos historicamente marginalizados.

Segundo ainda a resposta de Laura Rosa, uma das causas para a recusa do pertencimento quilombola entre os alunos são as violências simbólicas e o preconceito racial vividos dentro e fora da escola, a entrevistada também denuncia a reprodução velada do racismo estrutural por parte de alguns professores, o que compromete o desenvolvimento de um trabalho que valorize a identidade dos estudantes e corresponda à história do bairro da Liberdade.

É válido destacar o que Laura Rosa menciona sobre a escola: **“De direito, eu não sei como é que estão essas questões dentro da Secretaria de Educação, porque ela era uma escola regular. Mas, para ela funcionar dentro do quilombo, algumas questões precisam, ter um olhar de maior atenção”** (Entrevistada, 2025, grifo nosso), essa fala revela uma outra problemática da U.E.B. Ministro Mário Andreazza: a tentativa de implementar uma proposta conscientizadora e antirracista que exalte a cultura e as histórias locais, mas ao mesmo tempo cumprir um currículo que não contempla essas especificidades, trata-se de um currículo elaborado sob uma perspectiva positivista, baseado em avaliações constantes e somativas, mas essas são discussões que serão debruçadas apenas no próximo tópico.

Por tudo isso, pode-se inferir que, enquanto Maria Firmina dos Reis acredita na eficácia do tempo e da prática pedagógica cotidiana para promover a consciência quilombola nos estudantes, Laura Rosa evidencia a urgência de transformações estruturais na escola e no currículo, bem como a necessidade de uma atuação mais incisiva e crítica frente ao racismo.

Assim, ambas reconhecem a importância do processo, mas partem de perspectivas diferentes: Maria Firmina dos Reis aposta na transformação simbólica e gradual; Laura Rosa aponta para os entraves institucionais e ideológicos que dificultam essa conscientização pelos estudantes. Dessa forma, é possível aferir com as duas respostas que para ocorrer o reconhecimento identitário dos alunos da U.E.B. M. Mário Andreazza – não basta apenas o trabalho pedagógico e cultural – é preciso que a instituição busque efetivamente assumir esse compromisso, somente assim será possível concretizar uma proposta educativa que valorize a ancestralidade quilombola e promova, de fato, uma educação escolar antirracista.

Nesse sentido, as falas das duas entrevistadas indicam que o reconhecimento quilombola entre os moradores ainda não é contemplado plenamente, visto que as crianças e adolescentes não se reconhecem como quilombolas, refletindo seu ambiente familiar. Sabe-se que esse processo conscientização não é imediato, pois parte de um processo histórico, político e educacional que exige um investimento contínuo na valorização cultural e na afirmação identitária dessa população que necessita ser sabedora do legado de seus ancestrais, tal como acredita Nicinha Durans – ex-moradora do bairro da Liberdade e uma das principais referências do Movimento Quilombo Urbano da Liberdade –, é preciso que o movimento atue na construção da autoestima dos jovens negros (Durans, 2017, *apud* Assunção, 2017, p.120), para que os mais novos tenham bases sólidas para lutar contra o silenciamento de sua história e a marginalização de seus direitos.

Diante disso, a estimulação do pensamento crítico e político sobre a condição dos africanos, afro-brasileiros e quilombolas precisa ser lembrada frequentemente, a fim de “trazer consciência para os presentes sobre a importância daquele espaço de resistência”. (Batista, 2019, p.411). Sendo assim, é necessário que as escolas inseridas nessas comunidades remanescentes, devam ser espaços que incorporem o calendário escolar nacional sem abrir mão do compromisso com a história, a cultura e a transformação das representações pejorativas atribuídas as populações negras e remanescentes quilombolas sejam elas localizadas no campo ou nos centros urbanos.

4.2 Educação e herança quilombola: Para que os alunos conheçam sua história

Consoante ao estabelecido no art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: “A Educação Escolar Quilombola compreende: I - escolas quilombolas; [e] - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. [...]”. Se entende por escola quilombola aquela localizada em território

quilombola”. (Brasil, 2012e, p. 6-7 destaques nossos). Embora situada em um bairro quilombola, a U.E.B. Ministro Mário Andreazza segue o método de trabalho das escolas regulares municipais, conforme dados do Censo Escolar - Inep (2024), nela funcionam as modalidades Ensino Regular e EJA. Esse modelo implica que a unidade continue atendendo às exigências generalizantes do currículo unificado, orientado pela BNCC e executada pelo município por meio do Programa Educar pra Valer, sem considerar, plenamente as especificidades históricas e culturais da comunidade em que está inserida.

Em vista disso, ao manter essa lógica institucional – sem uma definição clara enquanto escola quilombola ou escola regular que efetivamente, implementa a Educação Escolar Quilombola – a U.E.B. Ministro Mário Andreazza não rompe o ciclo de silenciamento e de desconhecimento, por parte do alunado de sua ancestralidade. Esse engajamento enfraquecido da instituição contribui para o distanciamento das raízes afro, fragilizando à aspiração por um reconhecimento identitário pelos membros mais jovens da comunidade da Liberdade.

Sabe-se conforme, destacado nos artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), que uma escola localizada em território quilombola necessita atender às demandas da comunidade e organizar o currículo valorizando as experiências cotidianas e culturais de seus integrantes. Portanto, a manutenção de um currículo que ignora ou lateraliza essas especificidades históricas, como tem ocorrido, sustenta práticas que reforçam o racismo, o bullying e o sentimento de não pertencimento, como já mencionado por Laura Rosa, assim, esse não posicionamento claro favorece o desconhecimento pelos estudantes de sua ancestralidade.

Ademais, é necessário diferenciar os conceitos de “Educação Quilombola” e “Educação Escolar Quilombola”, apesar de relacionados, ambos possuem sentidos distintos e complementares. Como afirmam Santos & Santos (2023, p.128):

[...] a educação quilombola é um conceito *lato sensu*, no sentido de ser o letramento, na perspectiva freiriana, as vivências no interior da comunidade, a prática educativa que perpassa gerações, por meio da observação, do diálogo, da contação de histórias, das manifestações culturais, entre outros usos e sentidos advindos do cotidiano no interior da comunidade, da raiz ancestral.

Conforme visto acima, trata-se, de uma forma de educação que se constrói também fora dos espaços formais da escola, sendo enraizada nas tradições, valores e saberes da coletividade quilombola. Enquanto a Educação Escolar Quilombola, configura-se conforme Santos & Santos (2023) como uma ideia de “*stricto sensu*”, já que está normatizada pelo Artigo 26-A da LDBEN nº 9394/1996, e pelas demandas legais apresentadas por organizações do movimento

negro, trata-se de “uma modalidade educativa presente na Educação Nacional, devidamente regulamentada no ordenamento jurídico educacional”. (Santos & Santos, 2023, p.128).

Convém mencionar que para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, esse ensino necessita fundamenta-se:

[...] na memória coletiva; nas línguas remanescentes; nos marcos civilizatórios; nas práticas culturais; nas tecnologias e formas de produção do trabalho; nos acervos e repertórios orais; nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país. (Brasil, 2012e, p.3).

Portanto, essas diretrizes garantem que o currículo e o cotidiano escolar estejam sintonizados com os valores e saberes das comunidades quilombolas, tanto rurais quanto urbanas. Com isso, ao refletir sobre essas diretrizes, Santos & Santos (2023) enfatizam que a Educação Quilombola origina-se do território e da experiência comunitária, marcada pela ancestralidade e pelas práticas cotidianas, enquanto a Educação Escolar Quilombola representa uma política pública voltada ao reconhecimento das diversidades étnico-racial e ao enfrentamento do racismo, “por suas especificidades, desafia a práxis educativa nacional, ou pelo menos, deveria desafiar”. (Santos & Santos, 2023, p.122).

Nesse sentido, os autores ressaltam que instituições de ensino regulares tendem a tratar a Educação Escolar Quilombola de forma omissa e generalizante, mantendo valores educacionais eurocêntricos – a sociedade brasileira ainda opera com lógica racializada, estereotipada e hierarquizada, centralizada no elemento branco heteronormativo (Santos & Santos, 2023, p. 123), esse apagamento histórico permanece persistente desde a abolição, quando os negros foram legalmente excluídos da educação formal, e as práticas educativas autônomas quilombolas foram ignoradas pela historiografia dominante. (Santos & Santos, 2023, p. 124–126).

Assim, esse apagamento histórico, segue com poucas melhorias desde a abolição em 1888, período no qual os negros foram legalmente impedidos de acessar a educação formal: “antigamente as leis impediam os negros de frequentarem o ensino regular, ou seja, uma forma legal de exclusão institucional. (Santos & Santos, 2023, p.126). Mesmo após esse período, os registros das práticas educativas quilombolas – como as que ocorreram nos próprios quilombos – foram negligenciados pela historiografia, embora essas comunidades compreendessem “a validade e necessidade da educação” como instrumento de emancipação. (Santos & Santos, 2023, p.124).

Por esse viés histórico, fica evidenciado que o não reconhecimento da diversidade cultural dos povos africanos contribui para homogeneizar os sujeitos quilombolas, desconsiderando que o “seu conhecimento ancestral persista no seio da comunidade quilombola, e deva [...] fazer parte da práxis educacional no ensino regular”. (Santos & Santos, 2023, p.125, destaque nosso). Dessa forma, a atuação de escolas regulares comprometidas com a Educação Escolar Quilombola é uma exigência ética e política, e não apenas pedagógica, mas de justiça histórica e social.

Vale ressaltar que a ausência de políticas efetivas para essa pauta acaba por excluir escolas situadas em territórios remanescentes quilombolas – como a U.E.B. Ministro Mário Andreazza – de um processo pedagógico que respeite sua identidade, memória e centrado em sua realidade. Conforme reconhece a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (2008), é urgente que as propostas educacionais sejam construídas a partir das “trajetórias comuns, das características econômicas e culturais”, bem como do respeito à “identidade quilombola em sua relação com o ambiente”, articulando isso ao direito à “qualidade de vida presente e futura” (SECAD, 2008, p.155), essa orientação apontava para uma educação que fosse, ao mesmo tempo, emancipadora e situada, comprometida com as especificidades dos territórios tradicionais.

Contudo, o que se observa na atualidade, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é uma lógica homogeneizadora, descontextualizada e voltada à formação por competências e habilidades, que ignora a territorialidade e os modos de vida das comunidades remanescentes de quilombo. É importante mencionar que uma educação centrada na cultura local dessas comunidades não aliena os sujeitos à lógica capitalista atual de buscar por mão de obra qualificada, intelectual e capacitada, pelo contrário, a Educação Escolar Quilombola pode alinhar saberes ancestrais dessas comunidades tradicionais com o desenvolvimento de competências para o exercício pleno da cidadania. (LDB, 2023, p.8; Brasil, 2018a, p. 13).

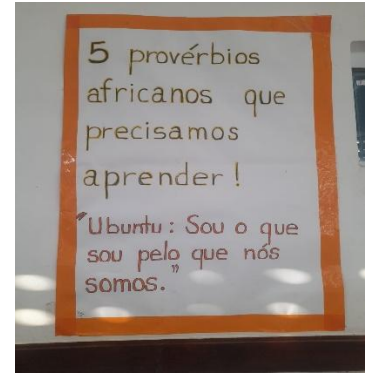
Com base nisso, construir e fortalecer a Educação Escolar Quilombola representa reparação histórica e enfrentamento às estruturas dominantes que ainda permeiam o sistema educativo, portanto, refletir sobre a especificidade da educação escolar quilombola não deve significar restringir a educação antirracista a espaços delimitados geograficamente, ou seja, a territórios remanescentes da cultura afrodescendente. Uma vez que “pensar em educação quilombola não significa o afastamento de um debate mais amplo sobre a educação da população negra de todo o país”. (SECAD, 2008, p.142).

Sabe-se que o racismo estrutural permeia todas as escolas brasileiras, por isso, é fundamental que os princípios da educação quilombola – de respeito à diversidade, a valorização da cultura afro-brasileira e a formação crítica – sejam incorporados em todas as instituições de ensino, mesmo aquelas não situadas em territórios quilombolas. Assim, a resposta não está na exclusividade de uma ou outra abordagem, mas a coexistência de ambas de uma Educação Escolar Quilombola robusta, que atenda às especificidades de seus territórios, e uma educação nacional antirracista, que forme cidadãos críticos em qualquer contexto. Afinal como defendia a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2008, p.154), “os quilombos foram lugares educativos da arte de sonhar, de esperar, de tornar possível um mundo cuja referência maior seja a vivência da liberdade”, sendo a premissa educativa desse grupo tradicional, válida e atemporal, é necessário incorporá-la como compromisso de todos na educação do país.

Nesse viés, ambas entrevistadas, Laura Rosa e Maria Firmina dos Reis apontaram que a maioria dos alunos ainda não se reconhecem como remanescentes quilombolas: “[...] **eles não se aceitam como são por conta dos preconceitos, das violências que eles vivem**”. \. **“Daqui há uns 50 anos, talvez esses alunos possam dizer ... há, eu sou do quilombo urbano da Liberdade, eu sou quilombola, mas por enquanto nem todos os alunos tem essa consciência não”**. (Entrevistadas, 2025). Em contrapartida, Dagmar Desterro observou em diversos trechos da entrevista, que os alunos do 5º ano já possuem sentimento de pertencimento e conseguem fazer apontamentos críticos sobre comportamentos e termos ligados à temática do racismo. **“[...] Então assim, para eles às vezes é muito mais fácil de falar há ainda alguns que possuem essa resistência, mas a grande maioria hoje já se sente pertencente.”** (Entrevistada, 2025).

É válido relembrar que a pesquisa de campo ocorreu na U.E.B. M. Mário Andreazza entre os meses de novembro e dezembro de 2024, assim, durante o mês da Consciência Negra, observou-se que a escola realizou diversos eventos voltados à valorização da herança africana e afro-brasileira, no qual alguns alunos participaram através de uma grande amostra cultural com cartazes, exposição de artefatos e artes. Dentro dessa perspectiva foram realizados alguns registros fotográficos desse evento. Veja na (Imagem 3) a seguir:

Imagem 3 – Registros da Exposição de Arte Quilombola da escola da Liberdade.



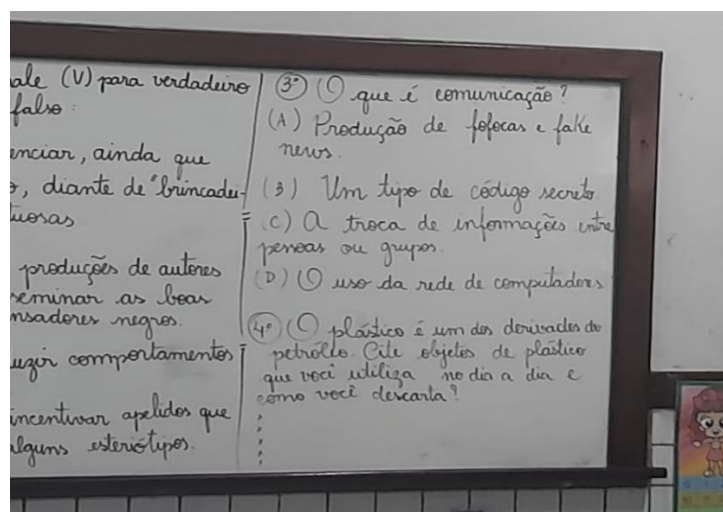
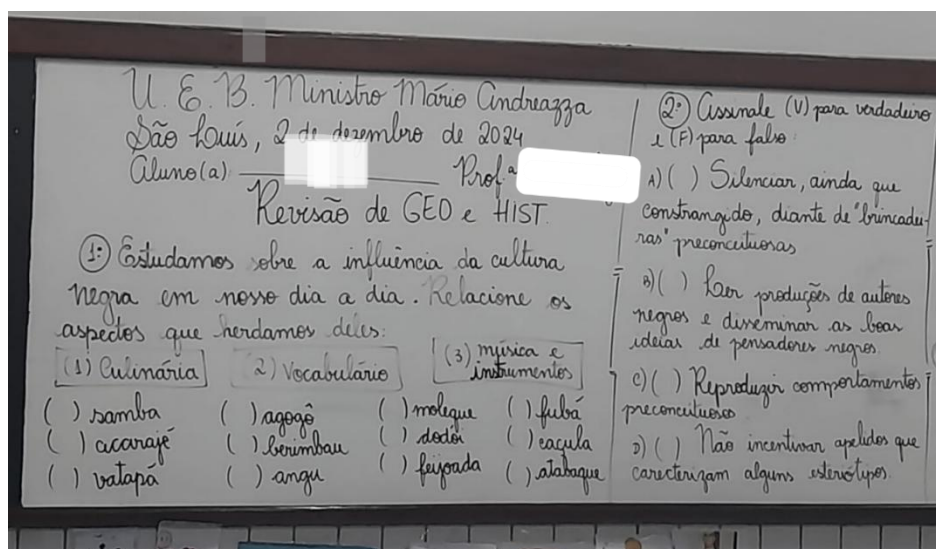
Fonte: Acervo pessoal (2024).

Percebe-se que a escola U.E.B. Ministro Mário Andreazza busca, por meio da cultura, das artes, dos provérbios e dos símbolos dos países africanos, enaltecer a sua própria identidade quilombola, conforme nos relatou Dagmar Desterro, a exposição incluiu recitações de poemas, alunos trajando roupas africanas explicando a história do Quilombo dos Palmares, de objetos e palavras de origem africana. Um detalhe importante: participaram apenas alunos do 6.º e do 9.º ano; os alunos do 5.º ano foram liberados, pois todas as salas e corredores foram usados para a exposição. Assim, foram destinadas aos estudantes do 5.º ano atividades impressas e do livro, mais atreladas às propostas da BNCC para essa faixa etária, o que foi penoso, pois essa imersão histórica deveria ter sido, no mínimo, assistida por todos da escola.

Em vista disso, a partir da análise de três atividades realizadas com os alunos do 5.º ano (A, B e C) na disciplina de História, buscou-se verificar se os estudantes das três turmas analisadas possuem sentimento de pertencimento à identidade quilombola, conforme apontado por Dagmar Desterro.

A seguir na (Imagem 4) apresenta-se o registro fotográfico da aplicação e correção de uma atividade de revisão dos conteúdos das disciplinas de História e Geografia.

Imagem 4 – Atividade 1.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Como destacado nessa primeira atividade, entendeu-se que Dagmar Desterro pretendia relembrar os alunos sobre temas antes das provas de História e Geografia, o enunciado dizia: – “Estudamos sobre a influência da cultura negra em nosso dia a dia. Relacione os aspectos que herdamos deles” – nessa questão, os estudantes deveriam numerar de 1 a 3 as palavras de origem africana relacionadas à culinária, ao vocabulário e à música\instrumentos.

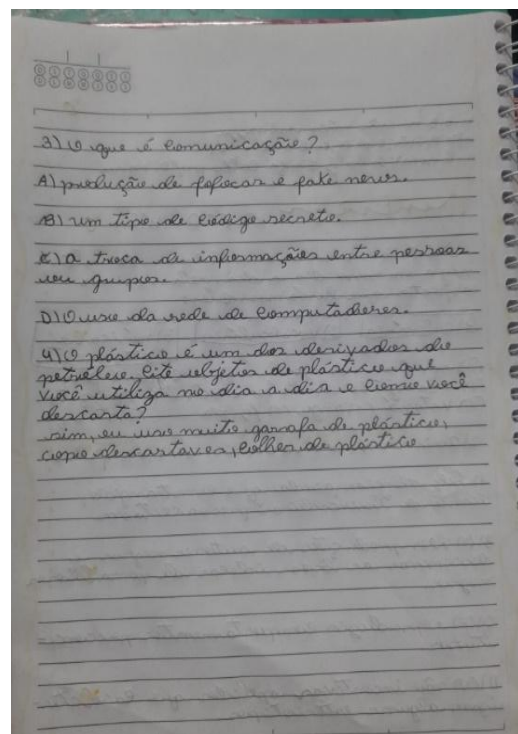
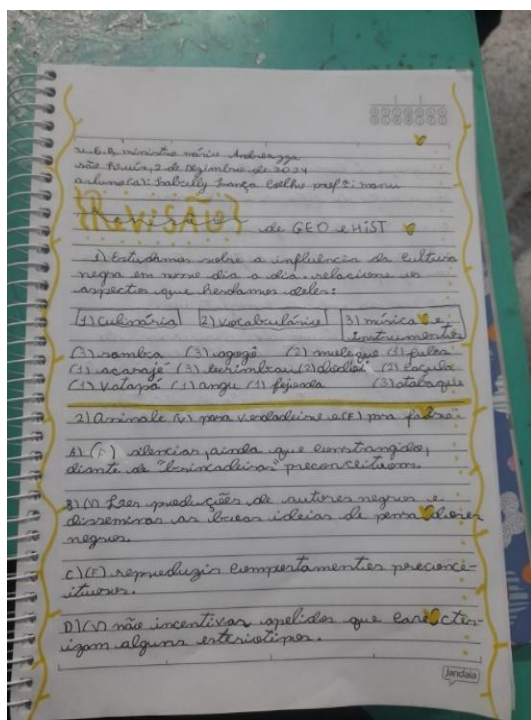
Assim, com exceção de algumas palavras como “atabaque” e “agogô”, a maioria dos estudantes das três turmas do 5º ano não apresentaram dificuldades em responder às questões, como propunha a SECAD (2008, p. 141), a relação das crianças com sua história e cultura pode contribuir para que elas se situem na comunidade e, futuramente, atuem por uma sociedade mais justa e plural. Desse modo, a familiaridade dos alunos do 5º ano com expressões culturais

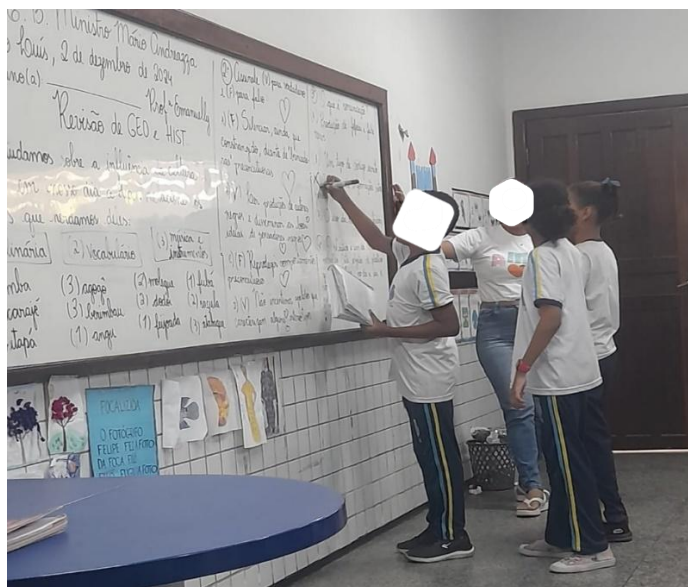
afro-brasileiras indica certo nível de aproximação com essa herança cultural, ainda que superficial.

Vale destacar que, embora a atividade fosse apresentada na lousa como: “Revisão de História e Geografia”, não houve diálogo entre as disciplinas, o conteúdo de Geografia versava sobre a “Comunicação” ligado aos tipos de comunicações antigas e modernas, enquanto, o de História tratava sobre heranças linguísticas da cultura africana no vocabulário brasileiro. Nesse sentido, ambas as atividades, embora aplicadas simultaneamente, estavam isoladas e sem articulação interdisciplinar, o que vai na contramão de um ensino crítico e emancipador, isso abre espaço também para uma abordagem fragmentada da temática afro-brasileira, correndo o risco de folclorizá-la – ou de ser lembrada apenas em datas comemorativas. (Coelho M. & Coelho W., 2018, p. 3).

A seguir na (Imagem 5) foi registrado a escrita e resolução da atividade de revisão no caderno de um dos alunos do 5º ano.

Imagem 5: Escrita e correção da atividade de revisão de História dos alunos do 5º ano.





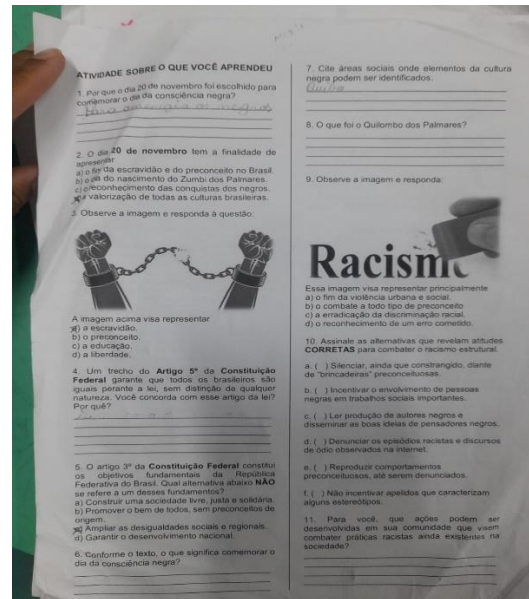
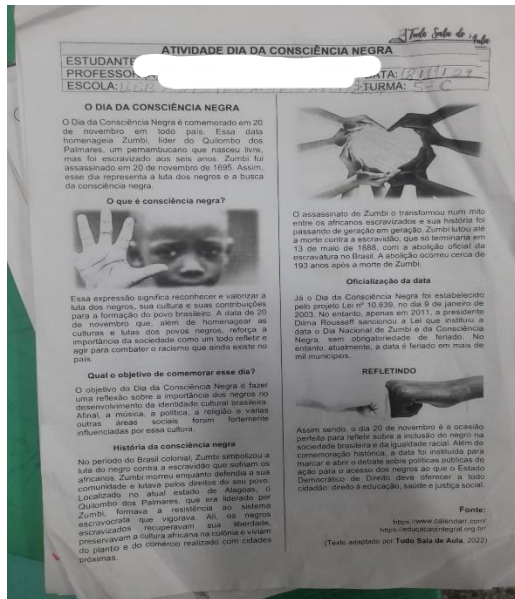
Fonte: Acervo pessoal (2024).

Em relação à Dagmar Desterro, observa-se que dentro de suas possibilidades, buscou estabelecer estratégias ativas com as três turmas, convidando os estudantes a compartilhar no quadro suas respostas. No entanto, é importante pontuar que a prática pedagógica da docente de História ainda segue métodos tradicionais como copiar no caderno, responder questões de verdadeiro ou falso e ir ao quadro, limitando o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipadora. Como alerta Conceição (2017, p.31), a falta de livros específicos e a ausência de formação adequada dos educadores dificultam o desenvolvimento de práticas antirracistas efetivas e comprometidas.

Apesar da abordagem da questão racial na atividade de verdadeiro ou falso, os enunciados fechados e a ausência de discussão mais significativa durante a correção impediram que o exercício fosse um momento potente de reflexão. De acordo com a extinta SECAD (2008, p.142), a educação necessita “produzir uma formação humana na qual não caibam estereótipos, discriminação e preconceitos”, algo que requer mais do que estratégias pontuais, exige um Projeto Político-Pedagógico articulado à realidade do território quilombola. (Brasil, 2012e, p.5).

A seguir na (Imagem 6) destacamos outra atividade de História aplicada ao 5.º ano, voltada às Relações étnico raciais.

Imagem 6 – Atividade 2.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

É necessário pontuar sobre essas imagens que essa atividade, impressa em preto e branco, foi retirada de um site da internet e entregue como tarefa de casa. A princípio afere-se que não houve uma articulação dialógica nem metodologia contextualizada com a Lei nº 10.639/03, a Educação para Relações étnico raciais ou a identidade quilombola dos alunos, visto que muitos não conseguiram responder a enunciados simples do seu cotidiano. Segundo P. Silva (2020, p.68), a efetivação da Lei gera “benefícios socioeducacionais aos alunos e alunas”, todavia, esta não é responsabilidade dos professores, pois estes estão a cada dia com menor autonomia e sobrecarregados pela rotina de testes. Portanto, a efetivação da lei tem que estar incluída nas políticas curriculares nacionais pois, transferir a responsabilidade para os professores é uma forma de não implementá-la. A partir disso e de outros elementos pontuais analisados, acredita-se que Dagmar Desterro apresenta uma abordagem ainda limitada e pouco eficaz na promoção de uma educação escolar antirracista.

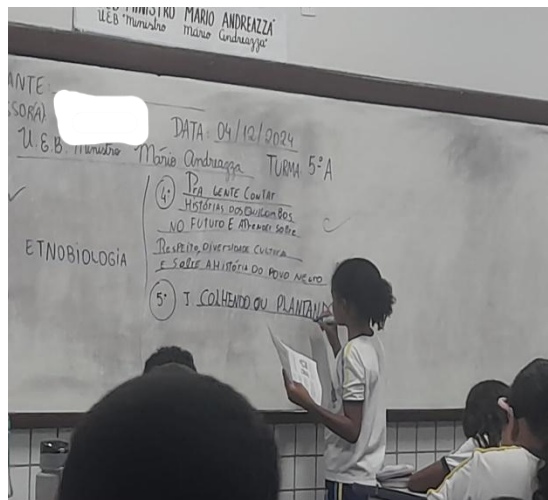
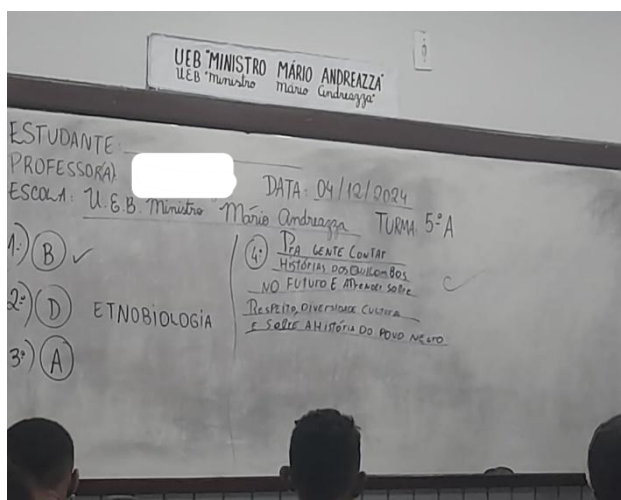
Sendo assim, essa proposta de exercício não contempla às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, uma vez que o processo educativo escolar precisa respeitar “as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas” (Brasil, 2012e, p.6), o que não se concretiza com práticas pedagógicas genéricas e atividades descontextualizadas.

Ademais, o conteúdo, embora informativo (sobre o Dia da Consciência Negra), foi apresentado sem atratividade, estímulos visuais ou recursos didáticos, o que dificulta o engajamento com a temática, isso confirma a crítica de P. Silva (2020, p.67), ao afirmar que há uma “ausência de material didático específico, com uma abordagem crítica e ampla da temática

africana”. Com isso, se conjectura que a estética e a estrutura da atividade imitam exames de larga escala – priorizando respostas objetivas e rápidas, em detrimento da reflexão crítica e da conscientização, necessárias para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa pelos estudantes.

Outro elemento necessário a pontuar sobre essa atividade é que esse exercício deveria ter sido feito em casa, mas poucos alunos o trouxeram, muitos copiaram dos colegas, já outros esqueceram de levar a folha impressa. A regente da disciplina de História deu a oportunidade daqueles que não tinha terminado em casa de terminar na sala e após o visto nas atividades respondidas, está começou a correção na lousa com a resposta dos próprios alunos. Infere-se que essa prática de correção já seja algo comum às turmas, pois alguns alunos da turma do 5º A, solicitaram para transcrever suas respostas no quadro enquanto a professora passava o visto nas atividades dos demais colegas. Veja na (Imagem 7) a seguir:

Imagem 7 – Alunos do 5º ano tomam a iniciativa.

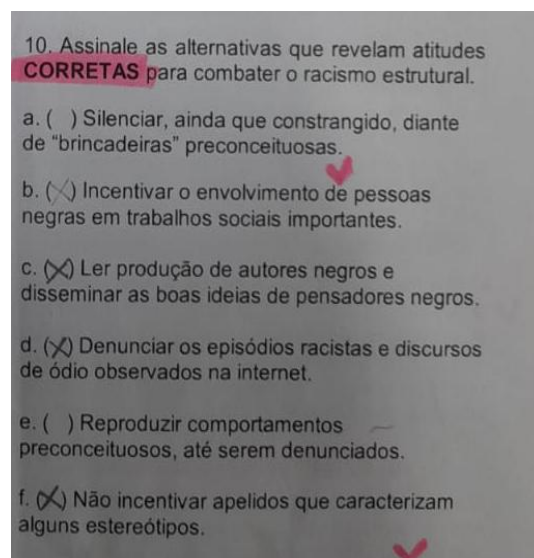
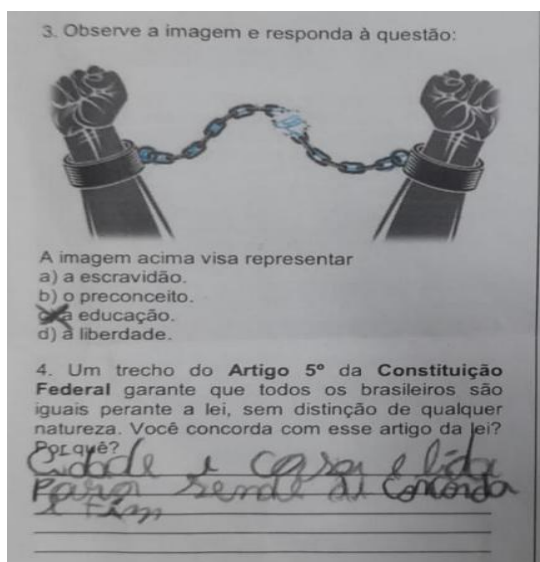
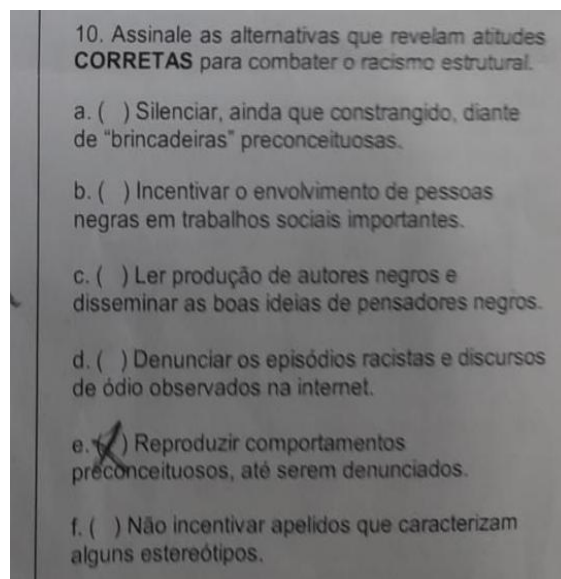
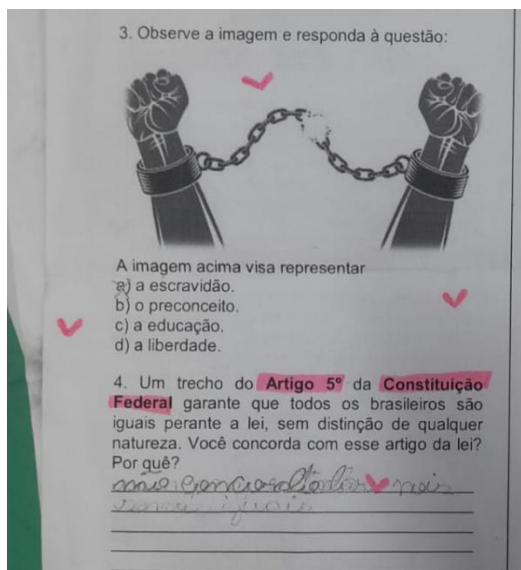


Fonte: Acervo pessoal (2024).

Vale pontuar, nessa atividade, as questões de número três e dez, apresentadas na (Imagem 8), ambas são de natureza objetiva e suas respostas não estavam diretamente localizadas no corpo do texto apresentado na primeira página, exigindo, portanto, que os alunos mobilizassem seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo. Assim, partindo da premissa de que, conforme alegam as entrevistadas Laura Rosa, Maria Firmina dos Reis e Dagmar Desterro, as temáticas étnico-raciais são trabalhadas ao longo de todo o ano letivo, e não apenas no mês de novembro, seria esperado que tais conteúdos já fizessem parte do repertório cultural dos estudantes. No entanto, como se observa nas imagens analisadas, os alunos do 5º ano

demonstraram dificuldades tanto na interpretação da imagem proposta quanto na resolução das questões objetivas relacionadas à história e à cultura africana e afro-brasileira.

Imagem 8 – Percepções sobre a escravidão e o racismo por alguns alunos do 5º ano.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Conforme nota-se na (Imagem 8), a dificuldade dos estudantes em responder a terceira e a décima questões evidencia que os conteúdos ligados à história e à cultura afro-brasileira não têm sido internalizados de maneira significativa pelos alunos do 5º ano da escola U.E.B Ministro Mário Andreazza pois, ao serem solicitados aos alunos que interpretassem a imagem de (dois braços negros com punhos cerrados entre correntes quebradas), poucos associaram

corretamente a ideia de “liberdade”, demonstrando, conforme aponta Silva (2020, p.81), como a ausência de abordagens honestas e respeitosas em relação à população negra compromete a construção da identidade e da crítica social.

É necessário pontuar, novamente, que essa atividade impressa foi aplicada em substituição à participação dos estudantes do 5º ano da culminância do projeto “*É Quilombo? Tô no meio!*”, voltado apenas para as turmas do 6º e do 9º ano, esse afastamento da imersão cultural demonstra os reflexos de um processo pedagógico na U.E.B Ministro Mário Andreazza ainda baseado no silenciamento histórico e na desobrigação curricular com a Lei nº 10.639/03, que trata da inclusão obrigatória dessa temática a todos da educação básica e não apenas para determinados níveis de educandos.

Além disso, as respostas confusas dos alunos à questão dez sobre – as atitudes corretas para combater o racismo estrutural – reforçam uma ausência de conhecimentos científicos sobre o problema pois, o conteúdo não é aprofundado, exigindo maior atenção ao trabalho da professora da disciplina, como destaca Silva P. (2020, p.75), é imprescindível que os docentes assumam o protagonismo e promovam debates contínuos com a comunidade escolar, incluindo os familiares, como forma de fomentar a consciência identitária e a valorização da diversidade. Tais ações não convém se restringir ao mês de novembro, mas precisam ser incorporadas ao longo de todo o calendário escolar e apesar de nossas entrevistadas afirmarem que esse trabalho ocorre durante todo o ano na escola, o que se observou nas turmas de 5º ano foi, em muitos casos, o desconhecimento e a negação da própria história.

Além do mais, a análise dessa atividade revela necessidade de uma mediação profunda sobre essas temáticas, assim como de estratégias críticas e parcerias colaborativas entre os docentes da escola campo. Conforme Conceição (2017, p.31), a abordagem das temáticas étnico-raciais ainda é “algo muito novo para os educadores” e exige formação contínua e planejamento crítico, dessa forma, a reprodução de um exercício genérico, sem articulação com a realidade local, vai contra os princípios de uma educação crítica.

Por tudo isso, a análise dessa segunda atividade revela que, embora haja uma preocupação em abordar a temática do racismo e da Consciência Negra, a forma como isso é operacionalizada na escola ainda está distante de uma proposta crítica, emancipadora e voltada à realidade dos alunos do quilombo urbano da Liberdade. Dito isso, a U.E.B. M. Mário Andreazza, necessita – garantir aos estudantes quilombolas a articulação entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais –, promovendo uma formação dialógica entre áreas e contextualizada. (Brasil, 2012e, p.9). Para isso, é urgente romper com modelos tradicionais e

adotar práticas mais significativas e transformadoras, que conectem os educandos a essa história silenciada.

A seguir na (Imagem 9) analisamos a terceira atividade proposta aos alunos do 5º envolta às questões da história e cultura quilombola.

Imagem 9 – Atividade 3.

tudo sala de aula.com

ATIVIDADE SOBRE OS QUILOMBOS	
ESTUDANTE:	DATA: / /
PROFESSOR (A):	TURMA:
ESCOLA:	

QUILOMBOS E A NATUREZA



Os quilombos eram comunidades formadas por indivíduos que fugiam da escravidão, em busca de autonomia e liberdade. Essas comunidades costumavam se estabelecer em áreas remotas, como florestas, montanhas e lugares distantes das cidades, para evitar a perseguição dos escravizadores que desejavam mantê-los trabalhando sem receber salário.

Nessas localidades, as pessoas viviam em harmonia com a natureza, aprendendo a utilizar seus recursos sem causar destruição. Esse relacionamento entre seres humanos e ambiente é chamado de "etnobiologia".

Um dos quilombos mais notáveis foi o Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi, uma figura heroica que batalhou pela liberdade dos quilombolas. Palmares funcionava como uma espécie de microsociedade, com suas próprias regras, cultura e práticas agrícolas. Os quilombolas cultivavam alimentos, construíam habitações e resistiam corajosamente contra qualquer tentativa de ataque.

A vida nos quilombos era desafiadora, mas também repleta de esperança. As pessoas compartilhavam suas histórias, músicas, danças e conhecimentos, criando um forte senso de comunidade, todos unidos na busca por uma vida melhor.

Os quilombos são componentes essenciais de nossa história, demonstrando a resiliência e determinação das pessoas na luta por seus direitos e liberdade. Hoje, muitos quilombos ainda existem no Brasil, e é fundamental reconhecer e valorizar a cultura dessas comunidades.

A história dos quilombos nos ensina sobre igualdade, respeito à diversidade cultural e às diferenças. É uma história que deve ser preservada e compartilhada para que jamais esqueçamos as batalhas e conquistas daqueles que nos antecederam, almejando um mundo mais justo e livre para todos.

Tudo Sala de Aula

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO

- Antigamente algumas pessoas vinham forçadas ao Brasil e eram vendidas para trabalhar sem salário, na condição de escravizados. Essas pessoas fugiam e se refugiavam em lugares chamados de:
 - Fazendas.
 - Quilombos.
 - Marajós.
 - Casas Grandes.
- Nos Quilombos, as pessoas viviam em paz com a natureza, aprendendo a cuidar dela sem prejudicá-la. Quando as pessoas e a natureza estão em harmonia, chamamos essa relação de:
 - ciências.
 - biologia.
 - etnogeografia.
 - etnobiologia.
- Existiram várias comunidades de quilombolas no Brasil, e uma das mais famosas foi o Quilombo dos Palmares, que teve como líder:
 - Zumbi dos Palmares.
 - Zumbi dos Bolivianos.
 - Dom Pedro I.
 - Cristóvão Colombo.
- Qual a importância de estudar sobre os quilombos?
- Abaixo, estão alguns exemplos de atividades relacionadas à natureza praticadas por quilombolas em nossa cultura. O que você vê nas imagens abaixo?

I.



II.



- O **Extrativismo** é a coleta sustentável de recursos naturais, como frutos, plantas medicinais e madeira, de maneira a preservar a biodiversidade local. Um exemplo está na imagem:



- Muitas músicas falam sobre os quilombos. Veja a letra da canção Quilombo, de Gilberto Gil, lançada em 1984.

Existiu
Um **elisorado negro** no Brasil
Existiu
Como o clarão que o sol da **liberdade** produziu
Refletiu
A luz da **divindade**, o fogo santo de **Olorum**
Reveiu
A utopia um por todos e todos por um

Quilombo
Que todos fizeram com todos os santos zelando
Quilombo
Que todos regaram com todas as **águas** do pranto
Quilombo
Que todos tiveram de tomar amando e **lutando**
Quilombo
Que todos nós ainda hoje desejamos tanto

No corpo-palavras abaixo, encontre os seguintes termos relacionados à aula de hoje:

Elisorado – Liberdade – Divindade – Olorum –
Quilombo – Águas – Lutando

T	T	A	E	N	T	I	I	P	T	P	E	P	I	A	S	E	
A	T	E	S	R	I	C	Q	U	I	L	O	M	B	O	R	L	M
U	S	H	G	N	W	O	S	H	D	I	V	I	N	D	A	D	E
A	T	D	R	F	C	E	A	R	T	B	A	A	G	U	A	S	A
B	S	O	C	E	E	M	I	M	S	E	N	H	A	U	R	A	N
O	R	A	X	U	E	L	H	N	A	R	N	I	O	A	R	E	
M	H	A	L	E	D	O	R	A	D	O	L	O	R	U	M	N	
T	O	S	A	H	P	A	G	O	T	A	S	A	O	Z	D	B	I
L	A	D	A	W	L	U	T	A	N	D	O	P	E	T	O	R	P
C	A	O	S	E	O	C	H	R	W	E	F	L	I	S	H	A	E
G	A	V	O	U	I	S	D	H	Y	E	N	I	A	L	R	N	T
B	T	L	I	H	E	I	N	L	E	M	D	R	E	L	R	A	
- Omar tem raízes ancestrais ligadas aos africanos que chegaram ao Brasil por meio da escravidão. Ele recebeu dos seus pais o ensinamento de trabalhar a terra, cuidar de animais, e transmitiu essas habilidades para suas próprias crianças. Um outro caso ilustrativo do conhecimento presente nas comunidades tradicionais quilombolas é:
 - Construção de prédios.
 - Manutenção de carros.
 - Conhecimento de plantas medicinais.
 - Produção de peças de computador.
- Em sua família, existe alguém com ascendência africana? Se sim, quem?
- Os quilombolas viviam em lugares com muitas plantas e animais para se alimentar. Isso influenciou na forma como eles tratavam o ambiente ao redor. Uma consequência dessa relação dos quilombos com o meio ambiente é:
 - Cuidar e proteger o meio ambiente.
 - Desmatamento do meio ambiente.
 - Poção dos rios e lagos.
 - Aumento da morte de animais.
- Nos quilombos, as pessoas tinham seus rituais religiosos e rezavam para os orixás. Esses orixás representavam elementos da natureza, como ar, água e fogo, bem como características humanas. Entre os orixás, Xangô se destaca como um dos mais poderosos, dominando os raios e trovões, possuindo ares de um guerreiro e um machado particularmente especial. As pessoas reconheciam sua coragem e



Fonte: Tudo sala de aula.com.

Disponível em: <https://share.google/BBMbpC7qQ2EdjdeSd>. Acesso em: 13 de jul. de 2025.

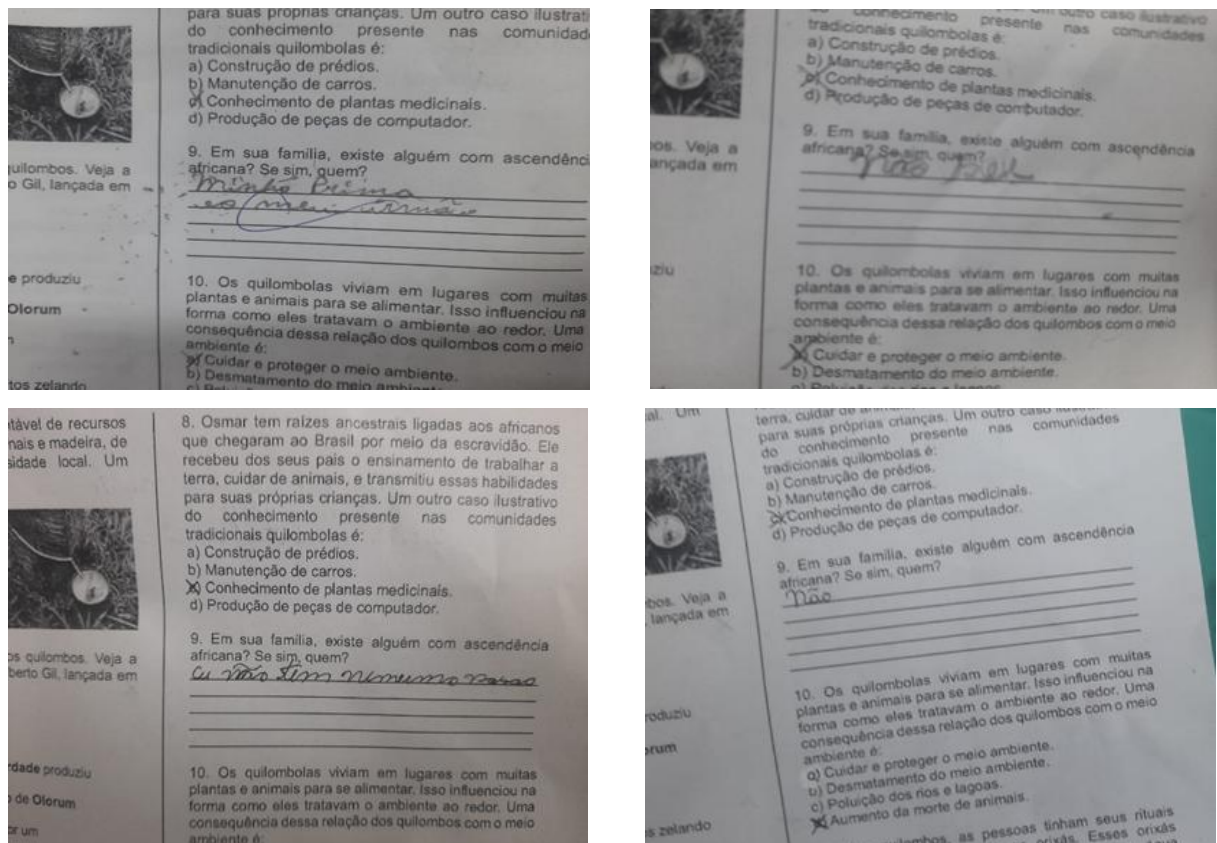
A terceira atividade analisada, ainda que abordasse conteúdos estimulados pela Lei federal nº 10.639 de 2003, como a ancestralidade africana, a religiosidade e os modos de vida quilombolas, não possibilitou, entre os alunos do 5º ano da U.E.B. Ministro Mário Andreazza, uma conexão direta com sua identidade enquanto remanescentes quilombolas num território urbano. Dessa forma, o texto introdutório da atividade apresentou os quilombos como fenômenos históricos ligados ao período colonial e ao espaço rural, produzindo um afastamento simbólico entre os alunos e a realidade das comunidades quilombolas atuais. Isso corrobora com a crítica de que a “descolonização do currículo da disciplina de História tem urgência especial” (Silva P., 2020, p.75), pois o conteúdo, ainda que informativo, não dialoga com o contexto de vida dos estudantes, assim, é repassado na sala de aula de modo antiquado, vinculando os quilombos apenas à narrativa da fuga e da perseguição contra pessoas negras —,

ou seja, “a questão da cor da pele é percebida como um fator de diferenciação”. (Carrijo 2020, p.53).

Desse modo, embora o material apresentado apresentasse o conceito de quilombo, esse o fez a partir de uma ótica historicamente arcaica, sem explorar suas contribuições culturais, políticas e sociais, isso impede que os alunos se vejam como herdeiros de uma luta viva e atual. Essa desconexão exige que a equipe gestora (gestão, coordenação e professores) repense suas práticas pedagógicas, desenvolvendo estratégias que promovam o reconhecimento da identidade negra e quilombola dos alunos, como a destaca o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: “O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório” (Brasil, 2012e, p.9).

A partir da análise da nona questão percebe-se um resultado insatisfatório quanto à identificação dos alunos com a história e a cultura das comunidades negras e quilombolas. Observe na (Imagem 10) a seguir:

Imagem 10 – Percepção racial de alguns alunos do 5º ano.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Conforme essa atividade impressa, nota-se, por meio das respostas, que grande parte dos alunos do 5º ano não possuem consciência racial pois, ao serem confrontados com perguntas que exigiam conhecimento identitário – como a ascendência africana de suas famílias – muitos alunos de fenótipo preto afirmaram não saber se tinham ascendência africana, outros incluíram membros da família (mãe, pai e irmãos) porém, excluíram-se da contagem, revelando não apenas desconhecimento, mas um possível incômodo ou negação da própria identidade racial. Essa realidade, aliás, é contemplada pelos pensamentos de Carrijo (2020, p.59), ao afirmar que “o corpo negro segue, então, ou sendo negado ou sendo categorizado. Tais representações invadem o ambiente escolar, impregnam as relações e impactam a construção das identidades dos jovens negros”, numa comunidade como a do bairro da Liberdade, essa negação identitária pelos educandos põe em risco toda a história da comunidade, que depende das futuras gerações para manter ativa suas histórias, suas tradições e suas manifestações culturais e religiosas.

Dessa forma, infere-se que a proposta pedagógica empregada na terceira atividade – de promover a valorização da cultura afro-brasileira e desenvolver o senso de pertencimento quilombola – não foi bem-sucedida. A isso se exige maior atenção, pois conforme Meinerz (2017, p.67): “a escola, como espaço público, vive os dilemas da consolidação desse difícil enfrentamento das práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas”, exigindo um olhar sensível e ativo da equipe gestora para romper com os abusos ocasionados pelo racismo estrutural.

Além disso, a verificação possibilitou entender que, mesmo após 23 anos de implantação da Lei da obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira nas escolas do país (Lei n.º 10.639/2003), os professores – especialmente Dagmar Desterro regente de História – ainda enfrentam muitas dificuldades para implementá-la em sala de aula. Isso aponta para: a falta de um engajamento maior com a temática pela comunidade escolar (gestão, coordenação, professores, alunos, famílias), a necessidade de promover formações contínuas na escola sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e da Lei nº10.639/2003, a ausência de um trabalho articulado entre as disciplinas, a carência de materiais didáticos e paradidáticos para auxiliar no desempenho da prática pedagógica que subsidiem na efetivação de uma educação antirracista no ambiente escolar.

Por tudo isso, no contexto do bairro da Liberdade, pressupõe à luz da análise da primeira, segunda e terceira atividades que versam sobre as questões étnico-raciais, que há uma prática ainda limitada sobre esses conteúdos, o que demonstra como a escola e os docentes podem estar mais próximos de uma Educação Escolar Quilombola no plano normativo do que na realidade

cotidiana. Sabe-se que o reconhecimento da herança cultural africana por parte dos alunos é um passo relevante, mas como alertava a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD (2008, p.158), “a imensidão de práticas que um território quilombola pode suscitar só pode ser criada a partir da vivência única de cada educador(a) na relação cotidiana com a sua comunidade”. Logo, essas propostas educativas necessitam ser mais sensíveis ao contexto, pautadas em ações críticas e conscientes.

Para finalizar é importante mencionar que mesmo superficiais em suas abordagens, as atividades demonstram as tentativas de Dagmar Desterro em promover reflexões antirracistas entre os estudantes do 5º ano, oportunizando com que eles se familiarizem com os elementos da cultura negra. Contudo, para que isso se transforme em pertencimento quilombola e identidade afirmativa, é necessário romper com modelos mecânicos de ensino e investir em abordagens interdisciplinares e críticas, pois como destaca Silva P. (2020, p.68), a implementação da educação escolar antirracista não pode ser tratada como opcional – ela é um compromisso pedagógico que precisa beneficiar toda a estrutura que sustenta uma comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecido, em 2019, do bairro da Liberdade como um território negro de resistência e herança quilombola, pela Fundação Palmares ressaltou nessa comunidade seu marco identitário e cultural. Diante dessa perspectiva, é imprescindível a prática pedagógica das escolas situadas nesse território, como a U.E.B. Ministro Mário Andreazza, passe também por um processo de transformação curricular de modo a ultrapassar a mera reprodução de conteúdos padronizados, assumindo assim, um compromisso ético e político com a memória coletiva e os saberes ancestrais da comunidade. Todavia, na prática, isso ainda não ocorre.

Mesmo com a certificação oficial e a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03, a rotina da escola do bairro da Liberdade continua estruturada com base em um calendário sobrecarregado por avaliações sistemáticas, como do projeto Educar Pra Valer (EPV) e outros exames somativos da rede municipal, na qual predomina um trabalho baseado em livros didáticos de abordagem generalizante, aliado a uma infraestrutura limitada, que evidencia a escassez de espaços para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras. Nesse cenário, percebeu-se que ao analisar o trabalho realizado na disciplina de História com as turmas do 5º ano, o quanto é necessário que seja desenvolvido uma prática docente crítica e conscientizadora a fim de confrontar as narrativas lineares tradicionais e promover a construção de uma educação antirracista, alinhada à realidade histórico-cultural dos estudantes.

Nesse sentido, a comunidade escolar necessita atuar de forma coletiva na construção de um fazer pedagógico engajado, capaz de fomentar a consciência histórica — que, como afirma Rüsen (2001, p. 63), “não se resume à simples lembrança, mas envolve a mobilização crítica do passado para interpretar o presente e projetar o futuro”, tornando-se, assim, esse trabalho pedagógico na U.E.B. Ministro Mário Andreazza também um ato de resistência frente aos apagamentos impostos por discursos autoritários e negacionistas.

Contudo, essa tarefa encontra sérios entraves, visto que a Base Nacional Comum Curricular (2018), embora afirme a importância da diversidade racial e cultural (Brasil, 2018a, p.561), limita-se a orientações genéricas, segundo Silva & Silva (2021, p. 564-565), a base apenas reconhece formalmente a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos componentes curriculares, sem apresentar diretrizes práticas para sua implementação. Assim, influenciada por interesses privados e distante das reivindicações do Movimento Negro, a BNCC esvazia o potencial transformador de uma educação antirracista, um reflexo claro desse esvaziamento é percebido na pesquisa, por meio da exclusão dos alunos do 5.º ano das atividades imersivas realizadas durante o mês da Consciência Negra, na qual foram destinados a tarefas impressas, descontextualizadas e pouco significativas.

Nesse cenário, é preciso reconhecer o papel transformador da escola, especialmente quando localizada em territórios como o quilombo urbano da Liberdade, o maior quilombo urbano das Américas (Martins, 2023, n.p.), detentor de expressões culturais – como o tambor de mina, o divino, o bumba meu boi, o reggae, entre outras manifestações – que convém serem incorporadas ao currículo escolar como formas legítimas de saber. Para tanto, como orientava a SECAD (2006, p. 58-67), o educador precisa atuar como agente ativo, comprometido com a construção da autoestima e da identidade dos estudantes pois, a valorização da cultura afro-brasileira exige ações pedagógicas transformadoras, que incluam como propõe Djamila Ribeiro (2019) “a apresentação” e “leitura de autores negros” e o “combate a estereótipos”, tudo isso com a finalidade de contribuir para o fortalecimento dos alunos com sua identidade.

Apesar disso, infere-se que a escola atua de forma tímida na promoção de uma educação escolar antirracista –, corroborando aos pensamentos de Souza (2016, p.69) ao afirmar que os objetivos da Lei 10.639/2003 ainda não se concretizaram plenamente, e que a proposta da BNCC não favorece um ensino interdisciplinar, plural e crítico. (Brasil, 2018a, p.402). Em relação esse diálogo entre as disciplinas, é possível apreender nas falas de Dagmar Desterro que o trabalho interdisciplinar na escola ocorre esporadicamente (Entrevistada, 2025), sendo realizado, principalmente, em contextos de projetos, ou seja, não é uma prática regular entre os docentes nem mesmo entre os docentes que lecionam mais de uma disciplina. Por isso, Rego, *et al.* (2022, p.45), aponta que a interdisciplinaridade necessita evitar superficialidades, promovendo, de fato, uma formação crítica e articulada. Assim, é importante frisar que iniciativas como o projeto “Afrobetizando” e o “Patrimônio na Escola” demonstram possibilidades para a articulação entre áreas do conhecimento, mas que ainda não são práticas consolidadas nas salas de referência da escola do bairro da Liberdade.

Outro ponto crucial é a ausência de consciência identitária quilombola entre os estudantes do 5.º ano, esse afastamento da ancestralidade revela os impactos de anos silenciamento da história e cultura do povo africano e afro-brasileiro ao campo educacional, sendo refletido por meio do sentimento de não pertencimento, do bullying, de práticas racistas e discriminatórias no ambiente escolar. A entrevistada Laura Rosa ressalta que “os estudantes ainda não se percebem, amplamente, como pertencentes a um quilombo urbano” (Entrevistada, 2025), esse apagamento é perigoso: como alerta Assunção (2017, p. 116), pois a invisibilidade dessas comunidades, quando não reconhecidas nem por autoridades nem por seus próprios integrantes, compromete sua continuidade histórica e cultural. Portanto, a comunidade escolar necessita intensificar seu trabalho para contribuir com a ruptura do sentimento de não

pertencimento pelos alunos a fim de promover o reconhecimento da ancestralidade histórica e cultural do bairro.

Por outro lado, Maria Firmina dos Reis aponta avanços simbólicos importantes: o uso de penteados, adereços e expressões culturais afro-brasileiras como formas de afirmação, apostando que a conscientização se constrói também a partir de práticas simbólicas. Vale ressaltar sobre a U.E.B. Ministro Mário Andreazza, que durante o período da pesquisa, foram observados cartazes com expressões e significados da língua a africana expostos nos corredores assim, como fizeram parte também dos conteúdos das aulas de História (como é possível verificar nos anexos 1 e 2), revelando as tentativas de aproximação da instituição escolar em conectar os alunos com sua ancestralidade. Contudo, é preciso que essas perspectivas simbólicas precisem estar ancoradas em propostas mais robustas de valorização da identidade e da história local, como defende Batista (2019, p.411), é necessário “trazer consciência para os presentes sobre a importância daquele espaço de resistência”, garantindo que o currículo escolar dialogue com a memória coletiva da comunidade e com as lutas do movimento negro.

Concordamos com Sousa (2022, p.3), ao definir a educação escolar antirracista como um compromisso político que necessita mobilizar toda a comunidade escolar contra práticas discriminatórias – essa mobilização, porém, exige investimento contínuo e reconhecimento de que o quilombo urbano da Liberdade se constitui como espaço simbólico de resistência, onde seus moradores ativam memória, religiosidade e práticas solidárias contra o apagamento histórico. (Assunção, 2017, p. 135).

Para tanto, reafirmamos que é necessário abandonar as ideias genéricas para em seu lugar propor dinâmicas com intencionalidade, reflexão e buscando dialogar com outras áreas de conhecimento para que os alunos possam perceber a relevância dessa temática para além do âmbito da disciplina de História. Em suma, é preciso que toda a ação pedagógica busque exaltar e legitimar as expressões da identidade cultural da comunidade, utilizando-as como ponto de partida para um trabalho docente mais engajado e consciente. Pois, como orienta a BNCC (Brasil, 2018a, p.402), é papel do ensino de História reconhecer “interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos”. Conforme Gadotti (1996), a educação necessita romper com a reprodução mecânica de saberes e assumir o enfrentamento das opressões como parte de sua missão, isso implica ser capaz de atender às demandas estabelecidas pelas diretrizes curriculares e pela LDB – de desenvolvimento pleno, preparação para a cidadania e vida profissional –, sem que os objetivos sistemáticos e avaliativos que regem o sistema educacional impeçam a promoção de uma educação antirracista, engajada com a cultura da comunidade da Liberdade.

Por tudo isso, construir uma educação escolar antirracista no quilombo urbano da Liberdade não é apenas um desafio pedagógico, mas uma ação reparadora diante ao apagamento histórico dos povos africanos e afro-brasileiro na história do país. A escola situada no bairro da Liberdade precisa reconhecer-se enquanto parte ativa dessa história, além disso, o (a) professor (a) precisa deixar ser mais do que um executor de conteúdos para torna-se produtor de conhecimentos, mediador da cultura local e responsável por formar sujeitos críticos. Apesar dos avanços ainda pequenos nessa direção – como reconhecem Dagmar Desterro, Maria Firmina dos Reis e Laura Rosa –, é necessário, que a comunidade demande à SEMED uma ação nesse nível. Portanto, é fundamental que todos (gestão, coordenação, professores, famílias e líderes comunitários) envolvam-se na construção de uma prática pedagógica consciente, interdisciplinar, antirracista e, principalmente, que esteja profundamente comprometida com a valorização da ancestralidade histórica e cultural do quilombo urbano da Liberdade.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C. & VÁLÉRIO, M. E. (org.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular – Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- ACADEMIA MARANHENSE DE LETRAS. **Dagmar Desterro**. [São Luís]: AML, 2025. Disponível em: <https://academiamaranhense.org.br/ocupantes/dagmar-desterro/>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- ACADEMIA MARANHENSE DE LETRAS. **Laura Rosa**. [São Luís]: AML, 2025. Disponível em: <https://academiamaranhense.org.br/fundadores/laura-rosa/>. Acesso em: 28 de jul. de 2025.
- AGOSTINHO, R. Maria Firmina dos Reis. Políticas Públicas – **Nexo Jornal**, 14 maio 2025. [São Luís]. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/bibliografiabasica/2025/05/14/maria-firmina-dos-reis>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. Disponível em: https://inegalagoas.org/wp-content/uploads/2020/04/almeida-silvio_-o-que-c3a9-racismo-estrutural_-2-pc3a1ginas-1-17.pdf. Acesso em: 14 de jun. de 2025.
- ARAGÃO, J. **Identidade** (ao vivo). Indie Records, 1999. [S. l.], 1 faixa sonora (4 min 23 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FT6txAqRfok>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- ASSUNÇÃO, A. V. L. L. **“Quilombo urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus**: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão. São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/762>. Acesso em: 30 de jul. de 2025.
- ASSUNÇÃO, M. R. Quilombos maranhenses. *s.d* In: FIABANI, Adelmir. Os quilombos contemporâneos maranhenses e a luta pela terra. **Estúdios Históricos** – CDHRP, n. 2, ago. [S. l.], 2009. Disponível em: https://estudioshistoricos.org/edicion_2/adelmir_fabiani.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.
- AVERSA, V. de O.; DE BAIRRO, G. P. **A pedagogia das competências e o ensino de Geografia no estado de São Paulo**: um olhar crítico para a orientação pedagógica dos documentos oficiais. Boletim Campineiro de Geografia, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 51–64, 2019. DOI:10.54446/bcg.v9i1.418. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2741>. Acesso em: 4 maio 2025.
- BARBOSA, V. M. **A interdisciplinaridade entre Geografia e História na BNCC**: Uma Análise dos Anos Finais do Ensino Fundamental. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, [Uberlândia], 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/44183>. Acesso em: 24 de jul. de 2025.

BATISTA, P. C. O quilombo em espaços urbanos – 130 anos após a abolição. **Extraprensa**, São Paulo, v. 12, n. esp., p. 397-416, set. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/153780>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BASILIO, A. L. Menos sociologia, filosofia e geografia: ciências humanas perdem 35 % da carga horária no Ensino Médio de SP. **CartaCapital**, [São Paulo], 6 fev. 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/menos-sociologia-filosofia-e-geografia-ciencias-humanas-perdem-35-da-carga-horaria-no-ensino-medio-de-sp/>. Acesso em: 7 maio 2025.

NEIVA DE LIMA, Jéssica Louise; BASTOS, Felipe Barradas Correia Castro. **Consciência histórica crítica e arqueologia clássica na escola: pensando abordagens a partir de novas perspectivas sobre o império romano**. **Revista Cadernos de Clio**, [Curitiba], v. 5, n. 1, 2014. DOI: 10.5380/clio.v5i1.40210. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/clio/article/view/40210>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental. Coordenação: A. J. Severino; S. G. Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C.. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0387-0401_c.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SECAD/ME, out. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, DF: DOU, 21 nov. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963rceb0-08-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jun. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF.: MEC, 2019. Disponível

em:<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CARRIJO, V. L. A. **Torna-te! O processo de subjetivação das juventudes negras a partir de suas trajetórias escolares.** 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, [Goiás], 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/handle/tede/10482>. Acesso em: 13 jul. 2025.

CASTRO, M. S. de. Quilombos urbanos. 2009. [S. l.], **Geledes**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quilombos-urbanos/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CATANI, A. *et al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____, A. ; NOGUEIRA, M. A. (organizadores). **Escritos de Educação**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. **As licenciaturas em história e a Lei n.º 10.639/2003:** percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CONCEIÇÃO, D. da. **Educação para as Relações Étnico-Raciais como política educacional para a educação básica:** um olhar sobre a Lei 10.639/2003. Goiânia, 2017. Licenciatura em Pedagogia – Instituto Federal de Goiás/Câmpus Goiânia Oeste. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/8268/Deusilene%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Lula autoriza reestruturação do MEC com volta da diversidade e inclusão. **CNTE** Publicado em: 4 jan. 2023. [S. l.], Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/lula-autoriza-reestruturacao-do-mec-com-volta-da-diversidade-e-inclusao-f58c>. Acesso em: 31 jul. 2025.

CUNHA, M. A. de A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 503–524, 2007. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820>. Acesso em: 27 jun. 2025.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, [S. l.], n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

DURANS, N. **“Quilombo Urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus:** identidades, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís. [Entrevista concedida a]: Ana Valéria Lucena Lima Assunção. Para a elaboração da: Dissertação (Mestrado) – Programa de

Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/762>. Acesso em: 30 de jul. de 2025.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000. In: ASSUNÇÃO, A. V. L. L. **“Quilombo urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus:** identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão. São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/762>. Acesso em: 30 de jul. de 2025.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. **Educação em quatro dimensões:** as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2016. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

FAZENDA, I. C. A., 1943 - **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa\ Ivani C. Arantes Fazenda. Campinas, SP: Papirus, 1994. Disponível em: https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppge/files/2010/11/Interdisciplinaridade_IvaniFazenda.pdf. Acesso em: 01 de agos. de 2025.

FGV: Fundação Getúlio Vargas. **Trilhos da Alfabetização:** por uma educação antirracista (Maranhão) / FGV DPGE. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021. Disponível em: <https://www.fundacaovale.org/wp-content/uploads/2022/04/Trilhos-da-Alfabetizacao-Por-uma-educacao-antirracista-.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FIABANI, A. Os quilombos contemporâneos maranhenses e a luta pela terra. **Estudios Históricos** – CDHRP, n. 2, ago. 2009. [S. l.], Disponível em: https://estudioshistoricos.org/edicion_2/adelmir_fabiani.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

FREIRE, P. 1921 - **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. GADOTTI, M. (org.), In: **Paulo Freire:** uma biobibliografia. Tradução. São Paulo, SP: Cortez, 1996. Disponível em: Acesso em: 02 de jun. de 2025. Disponível em: <https://memorial.paulofreire.org/pdfs/A%20voz%20do%20biografo%20brasileiro%20A%20pratica%20a%20altura%20do%20sonho.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2025.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Disponível em: <https://archive.org/details/nilmalino-gomes-o-movimento-negro-educador-saberes-construidos-nas-lutas-por-emancipacao/mode/2up?view=theater>. Acesso em: 11 mai. 2025.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. [S. l.], Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011b.p. 133 – 154. doi:10.5007/2175-7984.2011v10n18p133. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em: 10 mai. 2025.

GRINBERG, K.; ABREU, M.; MATTOS, H. História pública, ensino de história e educação antirracista. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.523. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/523>. Acesso em: 4 mai. 2025.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades->. Acesso em: 20 mai. 2025.

JUPIASSU, H. **O espírito interdisciplinar**. Cadernos EBAPE.BR, v. 4, n. 3, p. 1–9, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3xx9Xfc8NqRnzdtJzQ3rGk/?lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2025.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

LOPES, N. Novo Dicionário Banto do Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. In: MELO, Marco Aurélio Bezerra de. A resignificação do conceito de remanescentes de quilombos na ordem constitucional brasileira (Tomo II). **Revista EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, t. 2, p. 374 393, set./dez. 2019. p. 54. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista_v21_n3/tomo2/revista_v21_n3_tomo2_374.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

MARANHÃO. Secretaria de Igualdade Racial. **Iterma celebra avanços na regularização fundiária e titulação de territórios quilombolas**. Governo do Maranhão, [São Luís], 20 nov. 2024. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/iterma-celebra-avancos-na-regularizacao-fundiaria-e-titulacao-de-territorios-quilombolas>. Acesso em: 6 jul. 2025.

MARTINS, C. F. Liberdade: conhecendo o maior quilombo urbano das Américas. **Correio Braziliense**: opinião, Brasília, 23 nov. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2023/11/6659535-liberdade-conhecendo-o-maior-quilombo-urbano-das-americas.html>. Acesso em: 2 maio 2025.

MATTOS, A. R. *et al.* “Escola sem Partido” ou educação sem liberdade? **Degenera UERJ**, Rio de Janeiro, 15 de jun. de 2016. Disponível em: <https://degenerauerj.wordpress.com/2016/06/15/escola-sem-partido-ou-educacao-sem-liberdade/>. Acesso em: 8 mar. 2025.

MAZZEI, B. Conheça a Liberdade, bairro maranhense que virou maior quilombo urbano do Brasil. **Alma Preta**, São Paulo, 10 nov. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cultura/conheca-a-liberdade-bairro-maranhense-que-virou-maior-quilombo-urbano-do-brasil/>. Acesso em: 2 maio 2025.

MEDEIROS, D. H. de. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em Revista**, [S. l.], p. p. 73–92, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5547>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MEINERZ, C. B. Ensino de História, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 65–83, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61184>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MELO, M. A. B. de. A resignificação do conceito de remanescentes de quilombos na ordem constitucional brasileira (Tomo II). **Revista EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, t. 2, p. 374-393, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista_v21_n3/tomo2/revista_v21_n3_tomo2_374.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. E-book. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/a-educacao-para-alem-do-capital-152392> Acesso em: 18 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal Gov.br. **Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI**. [Brasília]. Disponível em: <https://share.google/UiQ5LtzC5rnt3vQc>. acesso em: 1 de ago. de 2025.

MOURA, C. História do Negro no Brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 1992. In: BASILIO, Ana Luiza. Menos sociologia, filosofia e geografia: ciências humanas perdem 35 % da carga horária no Ensino Médio de SP. **CartaCapital**, [São Paulo], 6 fev. 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/menos-sociologia-filosofia-e-geografia-ciencias-humanas-perdem-35-da-carga-horaria-no-ensino-medio-de-sp/>. Acesso em: 7 maio 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005. E-book. Disponível em: <https://pt.z-library.sk/book/2084620/6ba3a9/superando-o-racismo-na-escola.html>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Revista Palestra Proferida**, 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: 2003. [p.1-17]. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/59354>. Acesso em: 17 mar. 2025.

NUNES, T. S. Pan-Africanismo E Libertação. A Luta Anti-Colonial de Abdias do Nascimento. *Revista Idealizando*, v. 2, n. 1, 2018. In: BATISTA, Paula Carolina. O quilombo em espaços urbanos – 130 anos após a abolição. **Extraprensa**, São Paulo, v. 12, n. esp., p. 397-416, set. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/153780>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OLIVEIRA, Leiry Kelly Silva; CRUZ, Raimunda Costa. Capital cultural e educação: uma análise da obra de Bordieu. In: Encontro cearense de história da educação - Encontro nacional do núcleo de história e memória da educação. **Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais** – SINECGEO, 25 a 27 set. Anais... Fortaleza (CE), 2014. p. 1247-1255.

Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/41673>> Acesso em: 07 de mai. de 2025.

OLIVEIRA, Maysa Mayara Costa de (org.). Pensando fronteiras e territorialidades em dois bairros de São Luís (MA), v. 13, n. 2, p. 505–530, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/viewFile/9980/7720>. Acesso em: 3 jul. 2025.

ONÓRIO, M. J.; TREVISIO, V. C. **A Importância do Ensino de História no Ensino Fundamental I, a partir de uma Perspectiva Marxista**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro- SP, 2017, p. 274- 295. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/5026042017193457.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

PEREIRA, K. E. M. da S. **Quilombo Urbano Liberdade: um estudo sobre as manifestações étnico-culturais afro-maranhenses no contexto da Lei 10.639/2003**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/jspui/handle/riufcg/42631>. Acesso em: 28 jun. 2025.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, Foz do Iguaçu, UNIOESTE, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 10 mar. 2025.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, Petrópolis, RJ, v. 1, p. 3-15, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 6 mar. 2025.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Unidade de Educação Básica Ministro Mário Andreazza. In: **QEDU**. 2020, [S. l.]; Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/21016984-ueb-ens-fund-ministro-mario-andreazza>>. Acesso em: 5 jun. 2025.

REGO, F. G. M.; QUEIROZ, M. S.; MORAIS, P. A. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História no Novo Ensino Médio. **Caderno de Diálogos**, [S. l.] 2022. Disponível em: <https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/61/25>. Acesso em: 5 abr. 2025.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1^a ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO JÚNIOR, J. R. B. Formação do espaço urbano de São Luís: 1612–1991. 2. ed. São Luís: Ed. FUNC, 2001. In: OLIVEIRA, M. M. C. de (org.). **Pensando fronteiras e territorialidades em dois bairros de São Luís (MA)**, v. 13, n. 2, p. 505–530, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/viewFile/9980/7720>. Acesso em: 3 jul. 2025.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyJxR37Ch/?format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica**. Jörn Rüsen: Tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília, DF: UNB, 2001.

SANTOS, J. A. ; RODRIGUES, M. E. Estratégias antirracistas para a educação infantil: educar para resistir. **Caderno Intersaberes Uninter**. Reconfigurações pedagógicas sob a luz da Psicopedagogia, da Educação Especial e da Pedagogia. [S. l.], ed.. v. 12 n. 42 (2023): Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2903> Acesso em: 01 de ago. de 2025.

SANTOS, M. A. dos; RIBEIRO, S. L. S.; ONÓRIO, W. O. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 961-978, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14326>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOS, R. E. Hip Hop e Educação Popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização, [S. l.], 2007 In: ASSUNÇÃO, A. V. L. L. **“Quilombo urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus**: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão. São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/762>. Acesso em: 30 de jul. de 2025.

SANTOS, S. G. da C. dos; SANTOS, M. R. N. dos. Educação Escolar Quilombola: Desafiando o ensino regular. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 121–135, 2023. DOI: 10.29327/269579.6.1-12. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6360>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. - 42. ed. - Campinas/SP: Autores Associados, 2012. In: AVERSA, V.de O.; DE BAIRRO, G. P.. A pedagogia das competências e o ensino de Geografia no estado de São Paulo: um olhar crítico para a orientação pedagógica dos documentos oficiais. **Boletim Campineiro de Geografia**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 51–64, 2019. DOI: 10.54446/bcg.v9i1.418. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2741>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SECAD - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Brasília: SECAD, 2010. Disponível em https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf. Acesso em: 13 de mai. de 2025.

SETTON, M. da G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005. In: CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 503–524, 2007. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820>. Acesso em: 27 jun. 2025. 75.

SILVA, Ana Lúcia Duarte. De Matadouro à Liberdade: a formação histórico-cultural de um bairro de São Luís. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís. In: OLIVEIRA, M. M. C. de (org.). **Pensando fronteiras e territorialidades em dois bairros de São Luís (MA)**, v. 13, n. 2, p. 505–530, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/viewFile/9980/7720>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SILVA, P. A. **A Lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2414/2/Paula%20Anuncia%c3%a7%c3%a3o%20Silva.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SILVA, F. C. da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** – ABPN, [S. l.], p. 66–84, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1003>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SILVA, J. de L. Impactos do programa “educar pra valer” no processo de ensino e aprendizagem no município de Igarassu PE. In: **Anais IX CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98658>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SILVA, . L. da; SILVA,. da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SILVA, V. M. C. B. **Fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular: diretrizes centrais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maceió, UFAL, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6926>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SOUSA, F. R. S.; SOUSA, L. S.; CARVALHO, H. de S.; SILVEIRA, F. M. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19366>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SCHNEIDER, F. C.; SCHNEIDER, C. C. (org.). **Escola para todos: promovendo uma educação antirracista – planos de aula comentados**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2021. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/escola-para-todos-promovendo-uma-educacao-antirracista>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de mai. de 2025.

SOUZA, A. X. de. **O “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação.** Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: Acesso em: 12 de mai. de 2025.

UMBELINO, M.; ZABINI, F. O. A importância da interdisciplinaridade na formação do docente. *In*: Seminário Internacional de Educação Superior. 2014, Sorocaba. **Anais....** Sorocaba: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. p.1-8. Disponível em: <http://www.uniso.br/assets/docs/publicacoes/publicacoes-eventos/anais-do-sies/edicoes/eduformacao-professores/44.pdf>. Acesso em: 1 jul. de 2025.

XAVIER, G. “Já raiou a liberdade”: caminhos para o trabalho com a história do pós-abolição na educação básica. *In*: GRINBERG, K.; ABREU, M.; MATTOS, H. (org.). **História pública, ensino de história e educação antirracista.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/523>. Acesso em: 4 mai. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A

19/03/2025, 10:42

SEMPMSL - 1019681 - Autorização



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

Autorização nº 1019681/2025 - SEMED

São Luís - MA, 12 de março de 2025

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa Intitulado: ENSINO INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE, sob a responsabilidade da pesquisadora, ANDREIA KARINE DUARTE, pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. A pesquisa será realizada na UEB MINISTRO MÁRIO ANDREAZZA de 12/03/2025 a 12/06/2025.

Caso a pesquisa ultrapasse o período autorizado, a SEMED poderá, à pedido, renovar a solicitação de pesquisa sem prejuízo no desenvolvimento da mesma. O(A) pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas
Chefe da Assessoria Técnica Pedagógica – ATP/SEMED

Patrícia Simone Silva Cruz Duarte
Superintendente da Área do Ensino Fundamental – SAEF/SEMED

Apêndice B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – DOCENTES E GESTORES

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada:

O estudo está sendo desenvolvido pela discente _____, sob a orientação de _____.

O motivo do convite se justifica pelo fato de você ser _____, e após se inteirar dos esclarecimentos e das informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado onde ficará sob guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável à _____ residente _____

através do telefone: _____ ou pelo email: _____.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos:

Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender a realidade da prática pedagógica das aulas de História do Ensino Fundamental (anos iniciais), quanto à implementação da educação para as relações étnico - raciais, tendo em vista que, para melhorar a qualidade da educação em nosso Estado e no país, é preciso oferecer um ensino que garanta a todos os alunos a oportunidade de desenvolver seu potencial de aprendizagem em um ambiente seguro e igualitário.

Diante disso, o papel do docente da disciplina de História ganha uma carga ainda maior mediante a grandeza que a própria disciplina detém, nossos objetivos serão perceber como ensino desse conteúdo está sendo tratado, se é tratado, como se desenvolve a abordagem na sala e se há uma comunicação com outras disciplinas. Isso, pois a implantação do ensino de História interdisciplinar contribui não apenas para a melhoria da educação em seus aspectos mais gerais, mas também para a formação de uma aprendizagem mais significativa para os discentes na quais estes possam se reconhecer como sujeitos históricos e para que possam agir de modo mais ativos, justos e atilados de seus direitos e deveres.

Para você participar dessa pesquisa, é preciso que concorde em responder ao questionário semiestruturado: o mesmo conterá perguntas abertas e fechadas, que será a acerca dos seus conhecimentos sobre o tema investigado, e terá como objetivo analisar o seu entendimento e práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais.

Pedimos sua permissão para usar os resultados obtidos através desta pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Será garantida a confidencialidade dos dados coletados, bem como o anonimato de todos que participarem da pesquisa, caso não se sinta confortável em realizar uma ou nenhuma das fases do estudo, você poderá se recusar sem que sofra por isso nenhuma espécie de prejuízo.

2. Desconfortos, riscos e benefícios:

Os riscos inerentes aos participantes são considerados mínimos, tanto em aspectos físicos como psicológicos. Em todas as fases de coleta de dados da pesquisa, análise documental e aplicação do questionário semiestruturado, serão obedecidas todos os critérios confidencialidade dos participantes.

No entanto existe a possibilidade dos participantes se sentirem constrangidos, cansados e desconfortáveis ao responderem aos questionários, na busca de minimizar os riscos, o contato com os participantes acontecerá somente se houver autorização dos mesmos, as etapas das pesquisas serão previamente detalhadas o que assegura aos participantes a liberdade de não responder questões que lhes causem constrangimentos, ter explicação às perguntas que gerarem dúvidas e ter a possibilidade de deixar questões sem respostas no questionário, poderão também interromper a qualquer momento a sua participação sem que sofram nenhuma espécie de coação ou prejuízos, os dados coletados serão utilizados apenas para fins da pesquisa sem identificar os participantes.

Todas as informações colhidas na análise da aplicação dos questionários serão analisadas em caráter estritamente científico. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Os benefícios oriundos de sua participação serão os conhecimentos adquiridos, através da contribuição com os estudos a acerca da temática referente a implementação da Lei Nº10.639/2003 na Disciplina de História do Ensino Fundamental (anos iniciais).

Para a instituição participante os benefícios esperados estarão na atenção dada às práticas pedagógicas utilizadas na educação para as relações étnico-raciais no Ensino Fundamental I.

A intenção desta pesquisa é promover diálogos com estudos relacionados à Educação das Relações Étnico- raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e desse modo levar a reflexão, reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial do povo brasileiro, estimulando práticas coletivas de combate ao racismo e à discriminação.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Será assegurada ao participante assistência integral em qualquer etapa do estudo, os dados pessoais da pesquisadora responsável como telefone, whatsapp e e-mail estarão à disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso o participante apresente algum problema decorrente da pesquisa, receberá encaminhamento e acompanhamento, imediatamente, pelo pesquisador responsável para atendimento em clínica particular.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Você participante da pesquisa será esclarecido (a) em qualquer tempo e sobre os aspectos que desejar, através dos meios de comunicação disponibilizados para o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa citada acima.

Será assegurado a você participante dessa pesquisa, total liberdade em se recusar a participar, interromper ou retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer dano ou penalidade.

Também ficará garantido em todos os momentos da pesquisa e na posterior publicação dos dados, o sigilo, sendo resguardado o direito ao anonimato, acesso aos resultados e a privacidade dos participantes.

5. Custos da participação e ressarcimento por eventuais gastos ou prejuízos:

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, mas em uma eventual situação de gasto ou prejuízo durante a pesquisa, a você será garantido o direito de ressarcimento, a pesquisadora responsável irá ressarcir-lo(a) pelo valor correspondente ao gasto ou prejuízo.

6. Guarda e descarte do material:

A pesquisadora responsável compromete-se em guardar toda documentação física e digital proveniente da pesquisa, mantendo os dados dos participantes em total sigilo. Decorrido o período necessário serão excluídos os arquivos digitais do drive e da lixeira, assim como será feito a incineração dos impressos.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, estou de acordo em participar da pesquisa monográfica de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

São Luís – MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) colaborador (a) participante:

Assinatura da responsável pela pesquisa:

Apêndice C



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Andréia Karine Duarte,
responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: Ensino Interdisci-
plinar de História e Relações Étnico-Raciais? (et al...),
da IES Universidade Federal do Maranhão
comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, **unicamente** para o projeto
acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com anuência da Semed, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.

Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.

Li e concordo com este termo de compromisso.

São Luís (MA) 19 de março de 2025.

Andréia Karine Duarte

Pesquisador(a) responsável

Apêndice D



Questionário docente -1 (Equipe Gestão: Gestora e Coordenadora)

Informações profissional	
- Qual é o seu nome? (opcional)	
- Identidade de Gênero	() Feminino () Masculino () Outros
- Classificação Racial (cor):	
- Formação Acadêmica:	
- Tempo de Atuação:	
- Universidade/Faculdade que se formou:	
- Possui pós/ Qual área?	
-Tempo de atuação docente na escola pesquisada:	
- Você tem algum conhecimento sobre a Lei Nº 10.639 de 2003?	() Sim () Não
- Se sim, em qual situação e lugar você tomou conhecimento dessa Lei ?	
Estrutura da Escola	
1. História da escola origem do nome, tempo de existência!	
1.1 Quantos alunos atende a escola?	
2. Quantas salas de aula existem?	
3. Quais anos/séries são oferecidos?	
4. Qual é a estrutura organizacional da escola (diretoria, coordenação, professores, etc.)?	
5. Quais são os recursos disponíveis para os alunos (biblioteca, laboratórios, etc.)?	
PPP (Plano Pedagógico da Escola)	

1. Existe um Plano Pedagógico da Escola (PPP) atualizado?	☐ sim ☐ não
2. Quais são os principais objetivos do PPP?	
3. Como o PPP é implementado e acompanhado?	
4. Quais são os indicadores de sucesso do PPP?	
BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	
1. A escola desenvolve suas atividades em correspondência a BNCC?	SIM ☐ NÃO ☐
2. Quais desafios à escola enfrentou na implementação da BNCC?	
3. A senhora acredita que o programa “Educar Pra Valer” (EPV) dar abertura para se trabalhar de forma interdisciplinar as questões étnicos raciais na sala de aula?	
Formação e Desenvolvimento	
1. A escola oferece formação contínua para professores?	☐ sim ☐ não
2. Quais são os temas principais abordados nas formações?	
3. A escola incentiva o desenvolvimento profissional dos professores?	☐ sim ☐ não Como?
Projetos e Iniciativas	
1. A escola desenvolve projetos específicos para melhorar a aprendizagem?	☐ sim ☐ não
2. Há projetos relacionados as questões étnicos raciais?	☐ sim ☐ não
3. Quais são os principais projetos em andamento?	
4. Como a escola avalia o impacto desses projetos em relação aos alunos e professores?	
Mês da Consciência Negra	
1. Quais atividades são desenvolvidas para conscientizar os alunos sobre a importância da história e da cultura afro-brasileira?	

2. Como a escola incorpora a temática étnico-racial em seu currículo ao longo do ano?
Implementação de Trabalhos de Conscientização
1. Quais estratégias a escola utiliza para promover a conscientização sobre racismo e discriminação?
2. Como a escola envolve os alunos na discussão sobre esses temas?
3. Quais são os principais desafios enfrentados pela escola ao trabalhar com esses temas?
4. Como a escola avalia o impacto desses trabalhos na conscientização dos alunos?
5. O comportamento dos alunos é influenciado pela abordagem dessas temáticas? Se sim, em quais aspectos?
6. Como a escola incentiva os professores a incorporarem esses temas em suas aulas. Há resistência?
7. Se houver. Quais são os desafios enfrentados alegados pelos professores ao trabalhar com esses temas?
8. A senhora acredita que os alunos já conseguem se perceber como pertencentes a um quilombo urbano?
Situações de Racismo ou Discriminação
1. Já houve casos de racismo ou discriminação na escola? Como foram lidados?
2. Quais medidas a escola tomou para prevenir futuros casos?
3. Como a escola apoia os alunos vítimas de racismo ou discriminação?
4. Quais são os procedimentos da escola para lidar com situações de racismo ou discriminação?

Fonte: Autoria própria (2024).

Muito obrigada pela sua participação!

Apêndice E



Questionário docente - 2
(Docente de História)

- Qual é o seu nome completo? (opcional)	
- Idade:	
- Identidade de Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outros	
- Classificação Racial (cor):	
- Escolaridade:	
- Formação Acadêmica:	
- Tempo de Atuação:	
- Universidade/Faculdade que se formou:	
- Possui pós/ Qual área?	
- Há quanto tempo leciona a disciplina de História:	
- Você já trabalhou com turmas de quinto ano anteriormente?	
-Tempo de atuação docente na escola pesquisada:	
- Você tem conhecimento sobre a Lei Nº 10.639/2003?	☐ Sim ☐ Não
- Se sim, onde e como tomou conhecimento dessa Lei ?	
- Você se sente preparado para lecionar sobre os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira nas aulas de História?	☐ Sim ☐ Não
- Você tem conhecimento de que ensino da História e Cultura Afro-brasileira é obrigatório na Educação Básica?	☐ Sim ☐ Não
- Como você se mantém atualizada sobre as novas metodologias e abordagens no ensino de História?	
- O livro didático de História que você utiliza trabalha sobre a História e Cultura Afro-brasileira?	☐ Sim ☐ Não
- Você já recebeu formação específica sobre a temática aplicada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de História? ☐ Sim ☐ Não	

- Como você percebe a inclusão da temática étnico-racial na BNCC de História?	
- Você acha que a BNCC de história é eficaz em abordar a história afro e cultura afro-brasileira?	
- Como você tem incorpora a história afro e cultura afro-brasileira em suas aulas aqui na escola?	
- A senhora consegue fazer uma relação do conteúdo atual da sua aula de História, por exemplo, “Tipos de Comunicações”. com questões da Cultura local dos alunos? Se sim, como?	
- Você enfrentou desafios em abordar esses temas em sala de aula? Se sim, quais?	
- Quais estratégias você utiliza para ensinar história afro e cultura afro-brasileira?	
- Você utiliza recurso específicos (livros, filmes, documentos) para abordar esses temas?	☐ Sim ☐ Não
- Você acredita que o ensino de História pode contribuir para a redução do racismo e discriminação?	☐ Sim ☐ Não
- Você já estudou, sobre a História e Cultura Afro-brasileira durante a graduação?	☐ Sim ☐ Não
- Você já estudou, está estudando ou nunca estudou sobre a História e Cultura Afro-brasileira?	☐ Estudou ☐ Está estudando ☐ Nunca estudou
- Na sua formação inicial ou continuada você participou de cursos/formação para trabalhar a Lei Nº 10.639/2003?	☐ Sim ☐ Não
- Se sim, quando e quais foram os cursos/formação que você participou?	
- Você já presenciou alguma atitude racista na escola ou durante a sua aula?	☐ Sim ☐ Não
Se sim, aconteceu por parte de quem? E qual foi a atitude tomada?	
- Como você trabalha a Educação para as Relações Étnico-raciais em suas aulas? Isso acontece apenas no mês de novembro?	
- Você trabalha ou já trabalhou algum projeto, que contemple a Educação para as Relações Étnico-raciais na escola?	☐ Sim ☐ Não
- Se sim, quais foram os projetos?	
- Você já desenvolveu projetos ou atividades que envolvam a comunidade local? Se sim, quais foram os resultados? ☐ Sim ☐ Não	
- Você acha importante trabalhar sobre a temática Educação para as Relações Étnico-raciais? Por quê?	
- Você planeja suas aulas com antecedência	☐ Sim ☐ Não
- Você planejou alguma atividade para trabalhar sobre as Relações étnico-raciais esse ano? Se sim, qual(is)?	

- Como você promove a discussão e reflexão sobre relações étnico-raciais em sala de aula?
- Como você costuma avaliar a aprendizagem significativa dos seus alunos nas aulas de História?

Fonte: Autoria própria (2024).

Muito obrigada pela sua participação professora.

ANEXOS

Anexo 1



ATIVIDADE DE HISTÓRIA - 1

ATIVIDADE SOBRE OS QUILOMBOS	
tudosaladeaula.com	
ESTUDANTE: _____	
PROFESSOR (A): _____	DATA: ____ / ____ / ____
ESCOLA: _____	TURMA: _____

QUILOMBOS E A NATUREZA



Os quilombos eram comunidades formadas por indivíduos que fugiam da escravidão, em busca de autonomia e liberdade. Essas comunidades costumavam se estabelecer em áreas remotas, como florestas, montanhas e lugares distantes das cidades, para evitar a perseguição dos escravizadores que desejavam mantê-los trabalhando sem receber salário.

Nessas localidades, as pessoas viviam em harmonia com a natureza, aprendendo a utilizar seus recursos sem causar destruição. Esse relacionamento entre seres humanos e ambiente é chamado de "etnobiologia".

Um dos quilombos mais notáveis foi o Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi, uma figura heroica que batalhou pela liberdade dos quilombolas. Palmares funcionava como uma espécie de microsociedade, com suas próprias regras, cultura e práticas agrícolas. Os quilombolas cultivavam alimentos, construíam habitações e resistiam corajosamente contra qualquer tentativa de ataque.

A vida nos quilombos era desafiadora, mas também repleta de esperança. As pessoas compartilhavam suas histórias, músicas, danças e conhecimentos, criando um forte senso de comunidade, todos unidos na busca por uma vida melhor.

Os quilombos são componentes essenciais de nossa história, demonstrando a resiliência e determinação das pessoas na luta por seus direitos e liberdade. Hoje, muitos quilombos ainda existem no Brasil, e é fundamental reconhecer e valorizar a cultura dessas comunidades.

A história dos quilombos nos ensina sobre igualdade, respeito à diversidade cultural e às diferenças. É uma história que deve ser preservada e compartilhada para que jamais esqueçamos as batalhas e conquistas daqueles que nos antecederam, almejando um mundo mais justo e livre para todos.

Tudo Sala de Aula

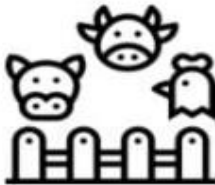
ATIVIDADE DE FIXAÇÃO

- Antigamente algumas pessoas vinham forçadas ao Brasil e eram vendidas para trabalhar sem salário, na condição de escravizados. Essas pessoas fugiam e se refugiavam em lugares chamados de:
 - Fazendas.
 - Quilombos.
 - Mansões.
 - Casas Grandes.
- Nos Quilombos, as pessoas viviam em paz com a natureza, aprendendo a cuidar dela sem prejudicá-la. Quando as pessoas e a natureza estão em harmonia, chamamos essa relação de
 - ciências.
 - biologia.
 - etnogeografia.
 - etnobiologia.
- Existiram várias comunidades de quilombolas no Brasil, e uma das mais famosas foi o Quilombo dos Palmares, que teve como líder
 - Zumbi dos Palmares.
 - Zumbi dos Bolivianos.
 - Dom Pedro I.
 - Cristóvão Colombo.
- Qual a importância de estudar sobre os quilombos?
- Abaixo, estão alguns exemplos de atividades relacionadas à natureza praticadas por quilombolas em nossa cultura. O que você vê nas imagens abaixo?

I.



II.



6. O **Extratativismo** é a coleta sustentável de recursos naturais, como frutos, plantas medicinais e madeira, de maneira a preservar a biodiversidade local. Um exemplo está na imagem:



7. Muitas músicas falam sobre os quilombos. Veja a letra da canção Quilombo, de Gilberto Gil, lançada em 1984:

Existiu
Um **eldorado negro** no Brasil
Existiu
Como o clarão que o sol da **liberdade** produziu
Refletiu
A luz da **divindade**, o fogo santo de **Olorum**
Reviveu
A utopia um por todos e todos por um

Quilombo

Que todos fizeram com todos os santos zelando
Quilombo
Que todos regaram com todas as **águas** do pranto
Quilombo
Que todos tiveram de tomar amando e **lutando**
Quilombo
Que todos nós ainda hoje desejamos tanto

No caça-palavras abaixo, encontre os seguintes termos relacionados à aula de hoje:

**Eldorado – Liberdade – Divindade – Olorum –
Quilombo – Águas – Lutando**



8. Osmar tem raízes ancestrais ligadas aos africanos que chegaram ao Brasil por meio da escravidão. Ele recebeu dos seus pais o ensinamento de trabalhar a terra, cuidar de animais, e transmitiu essas habilidades para suas próprias crianças. Um outro caso ilustrativo do conhecimento presente nas comunidades tradicionais quilombolas é:

- a) Construção de prédios.
- b) Manutenção de carros.
- c) Conhecimento de plantas medicinais.
- d) Produção de peças de computador.

9. Em sua família, existe alguém com ascendência africana? Se sim, quem?

10. Os quilombolas viviam em lugares com muitas plantas e animais para se alimentar. Isso influenciou na forma como eles tratavam o ambiente ao redor. Uma consequência dessa relação dos quilombos com o meio ambiente é:

- a) Cuidar e proteger o meio ambiente.
- b) Desmatamento do meio ambiente.
- c) Poluição dos rios e lagoas.
- d) Aumento da morte de animais.

11. Nos quilombos, as pessoas tinham seus rituais religiosos e rezavam para os orixás. Esses orixás representavam elementos da natureza, como ar, água e fogo, bem como características humanas. Entre os orixás, Xangô se destaca como um dos mais poderosos, dominando os raios e trovões, possuindo ares de um guerreiro e um machado particularmente especial. As pessoas reconheciam sua coragem e

l
m
p
o
n
ê
n
c
i
a
·
P
o
r
t
a
n
d
o
·
p
i
n
t
e
o
d
e



Ilustração: Sílvia do Anjo

(Verso)

Anexo 2



ATIVIDADE DE HISTÓRIA - 2

Tudo Sala de Aula

ATIVIDADE DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA	
ESTUDANTE:	
PROFESSOR (A):	DATA: / /
ESCOLA:	TURMA:

O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

O Dia da Consciência Negra é comemorado em 20 de novembro em todo país. Essa data homenageia Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, um pernambucano que nasceu livre, mas foi escravizado aos seis anos. Zumbi foi assassinado em 20 de novembro de 1695. Assim, esse dia representa a luta dos negros e a busca da consciência negra.

O que é consciência negra?



Essa expressão significa reconhecer e valorizar a luta dos negros, sua cultura e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. A data de 20 de novembro que, além de homenagear as culturas e lutas dos povos negros, reforça a importância da sociedade como um todo refletir e agir para combater o racismo que ainda existe no país.

Qual o objetivo de comemorar esse dia?

O objetivo do Dia da Consciência Negra é fazer uma reflexão sobre a importância dos negros no desenvolvimento da identidade cultural brasileira. Afinal, a música, a política, a religião e várias outras áreas sociais foram fortemente influenciadas por essa cultura.

História da consciência negra

No período do Brasil colonial, Zumbi simbolizou a luta do negro contra a escravidão que sofriam os africanos. Zumbi morreu enquanto defendia a sua comunidade e lutava pelos direitos do seu povo. Localizado no atual estado de Alagoas, o Quilombo dos Palmares, que era liderado por Zumbi, formava a resistência ao sistema escravocrata que vigorava. Ali, os negros escravizados recuperavam sua liberdade, preservavam a cultura africana na colônia e viviam do plantio e do comércio realizado com cidades próximas.



O assassinato de Zumbi o transformou num mito entre os africanos escravizados e sua história foi passando de geração em geração. Zumbi lutou até a morte contra a escravidão, que só terminaria em 13 de maio de 1888, com a abolição oficial da escravidão no Brasil. A abolição ocorreu cerca de 193 anos após a morte de Zumbi.

Oficialização da data

Já o Dia da Consciência Negra foi estabelecido pelo projeto Lei nº 10.639, no dia 9 de janeiro de 2003. No entanto, apenas em 2011, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei que instituiu a data o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, sem obrigatoriedade de feriado. No entanto, atualmente, a data é feriado em mais de mil municípios.

REFLETINDO



Assim sendo, o dia 20 de novembro é a ocasião perfeita para refletir sobre a inclusão do negro na sociedade brasileira e da igualdade racial. Além de comemoração histórica, a data foi instituída para marcar e abrir o debate sobre políticas públicas de ação para o acesso dos negros ao que o Estado Democrático de Direito deve oferecer a todo cidadão: direito à educação, saúde e justiça social.

Fonte:

<https://www.calendarr.com/>
<https://educacaointegral.org.br/>
 (Texto adaptado por **Tudo Sala de Aula**, 2022)

ATIVIDADE SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU

1. Por que o dia 20 de novembro foi escolhido para comemorar o dia da consciência negra?

2. O dia 20 de novembro tem a finalidade de apresentar

- a) o fim da escravidão e do preconceito no Brasil.
- b) o dia do nascimento do Zumbi dos Palmares.
- c) o reconhecimento das conquistas dos negros.
- d) a valorização de todas as culturas brasileiras.

3. Observe a imagem e responda à questão:



A imagem acima visa representar

- a) a escravidão.
- b) o preconceito.
- c) a educação.
- d) a liberdade.

4. Um trecho do Artigo 5º da Constituição Federal garante que todos os brasileiros são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Você concorda com esse artigo da lei? Por quê?

5. O artigo 3º da Constituição Federal constitui os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Qual alternativa abaixo **NÃO** se refere a um desses fundamentos?

- a) Construir uma sociedade livre, justa e solidária.
- b) Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem.
- c) Ampliar as desigualdades sociais e regionais.
- d) Garantir o desenvolvimento nacional.

6. Conforme o texto, o que significa comemorar o dia da consciência negra?

7. Cite áreas sociais onde elementos da cultura negra podem ser identificados.

8. O que foi o Quilombo dos Palmares?

9. Observe a imagem e responda:



Racismo

Essa imagem visa representar principalmente

- a) o fim da violência urbana e social.
- b) o combate a todo tipo de preconceito
- c) a erradicação da discriminação racial.
- d) o reconhecimento de um erro cometido.

10. Assinale as alternativas que revelam atitudes **CORRETAS** para combater o racismo estrutural.

- a. () Silenciar, ainda que constrangido, diante de "brincadeiras" preconceituosas.
- b. () Incentivar o envolvimento de pessoas negras em trabalhos sociais importantes.
- c. () Ler produção de autores negros e disseminar as boas ideias de pensadores negros.
- d. () Denunciar os episódios racistas e discursos de ódio observados na internet.
- e. () Reproduzir comportamentos preconceituosos, até serem denunciados.
- f. () Não incentivar apelidos que caracterizam alguns estereótipos.

11. Para você, que ações podem ser desenvolvidas em sua comunidade que visem combater práticas racistas ainda existentes na sociedade?
