

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PINHEIRO-MA  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS - CCHNST  
HABILITAÇÃO EM HISTÓRIA

**IRANY GOMES SOUZA DE SOUSA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRO NA ESCOLA AMÉLIA  
CAMPOS, NO QUILOMBO SANTANA DOS PRETOS, PINHEIRO-MA.**

PINHEIRO-MA  
2019

**IRANY GOMES SOUZA DE SOUSA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRO NA ESCOLA AMÉLIA  
CAMPOS, NO QUILOMBO SANTANA DOS PRETOS, PINHEIRO-MA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas-História da Universidade Federal do Maranhão, como exigência obrigatória para obtenção do Título de licenciada em História.  
**Orientador:** Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira

PINHEIRO-MA  
2019

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRO NA ESCOLA AMÉLIA CAMPOS, NO QUILOMBO SANTANA DOS PRETOS, PINHEIRO-MA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas-História da Universidade Federal do Maranhão, como exigência obrigatória para obtenção do Título de licenciada em História.

**Orientador:** Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira.

Monografia defendida em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.º Dr. Arkley Marques Bandeira. (Orientador)

Doutor em Arqueologia

Universidade Federal do Maranhão

---

---

Sousa, Irany Gomes Souza de.

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na escola  
Amélia Campos, no quilombo Santana dos Pretos, Pinheiro-MA  
/ Irany Gomes Souza de Sousa. - 2019.

64 f.

Orientador(a): Arkley Marques Bandeira.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas -  
História, Universidade Federal do Maranhão, Pinheiro,  
2019.

1. Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. 2.  
Escola Amélia Campos. 3. Pinheiro-MA. 4. Quilombo  
Santana dos Pretos. I. Bandeira, Arkley Marques. II.  
Título.

Dedico esse trabalho aos meus filhos:  
Mayllon Christian Souza Correia, Maycon  
Willian Souza de Sousa e Mayra Letícia  
Souza Soares,

Aos meus enteados: Evilmara da Conceição  
Moraes de Sousa, Maykon Douglas Moraes  
de Sousa e Flávia Roberta Soares de Sousa.  
Ao meu marido: Evilson Carlos Soares de  
Sousa e à minha mãe, Adecilda Gomes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por dar-me forças. Aos meus filhos e enteados pela compreensão. Ao meu marido por estar sempre ao meu lado. Aos meus amigos de trabalho, por muitas vezes me darem suporte para que eu me ausentasse do trabalho para realizar minhas atividades acadêmicas. Aos meus colegas de turma por me incentivarem, quando por várias vezes tentei desistir. Em especial, meus amigos Ramon Alves e Juliana Cabral, e minha amiga de todas as horas, Maria Edvânia Serrão Pereira.

Quero agradecer aos meus professores que compreenderam minhas limitações. Ao meu pai que também contribuiu para minha formação. Aos meus queridos e amados irmãos que sempre sonharam comigo nesse momento de finalização do curso, em especial minha irmã gêmea, Iranilde Gomes Souza Macher. Agradeço com amor à minha mãe, que foi minha maior inspiração, pela mulher forte, corajosa e determinada que ela sempre foi, que muito lutou para que eu me tornasse a mulher que sou hoje.

Agradeço minha vizinha/amiga Benedita, que considero minha segunda mãe, que sempre me ouviu nos momentos difíceis e ajudou-me a tomar decisões importantes e sábias para minha vida, e que sempre me proporcionou uma agradável xícara de café e um prato de comida.

Agradeço ao meu amigo João Nilson Silva Gomes por me emprestar o computador para que eu realizasse minhas pesquisas. À minha comadre e amiga Laucilene Ribeiro Sá que foi minha mentora para que hoje estivesse aqui realizando esse sonho de me formar.

Agradeço aos meus pastores, Gilvan Soares e Yarle Rego, por orientar-me em minha fé, porque sem a fé eu não teria forças para conseguir realizar os meus sonhos.

Ao diretor e demais funcionários da escola Quilombola Amélia Campos que me acolheram com muito carinho.

Agradeço aos meus sobrinhos e familiares por fazerem parte da minha vida. Às minhas noras por chegarem e abrilhantarem a vida dos meus filhos e à minha vida. Agradeço minha madrasta por cuidar do meu pai nos momentos que precisei fazer-me ausente. Agradeço ao meu orientador, Arkley Marques Bandeira, pela paciência, atenção e dedicação, que mesmo vendo minhas dificuldades nunca deixou de ser o excelente profissional que é.

Por fim, agradeço aos meus amigos da vida, porque em cada momento único e especial vocês estiveram presentes, agradeço de coração a todos vocês.

## RESUMO

Abordar a História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula é lei, estabelecido como obrigatoriedade pela Lei 10.639/2003. Em vista disso, nosso trabalho pesquisa sobre o Ensino de História de Cultura Afro-Brasileira em uma escola quilombola, em Pinheiro-MA. A Escola Amélia Campos, localizada no quilombo Santana dos Pretos, constitui nosso objeto de compreensão, onde partimos do objetivo de compreender e analisar como se desenvolve o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira neste espaço escolar, de forma que pratiquemos um diálogo com os marcos legais que abordam a obrigatoriedade do ensino, e um diálogo com a literatura corrente que problematiza o porquê, como e de forma devem ser criadas e produzidas políticas públicas educacionais que enfoquem o tema. Como metodologia, utilizamos pesquisa bibliográfica aliada à um trabalho de campo que explora a técnica de entrevista e registro de material escolar para apresentar, compreender e analisar as formas de uso do material pela comunidade escolar. Como resultado, consideramos que exista ausência parcial de reflexão sobre as relações étnico-raciais incorporadas ao planejamento escolar, produzindo resultados supérfluos e imediatista. Ainda, que estas necessitam de políticas públicas educacionais coordenadas e assessoradas por um sistema de escuta direta efetuado através de mecanismos de participação democrática com os grupos favorecidos (por meio de conselhos estaduais e municipais, ouvidorias, fóruns e etc.), na esperança de contornar o fato de que muitas políticas são falhas, na praticidade, por conta de que seu planejamento é elaborado à distância. Por fim, em trabalho de campo, uma de nossas conclusões atestou uma organização e discussão intersetorial e participativa entre o poder público municipal, a comunidade e as escolas, de modo que a continuidade dessa parceria e da aplicabilidade dos marcos legais importantes dentro da temática do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é caminho que deve ser continuado e aperfeiçoado para evitar a consolidação de uma política fugaz de exclusão e fracasso.

**Palavras-Chave:** Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Pinheiro-MA. Escola Amélia Campos. Quilombo Santana dos Pretos.

## RESUMEN

Abordar la Historia y la Cultura Afrobrasileña en el aula es la ley, establecida como obligatoria por la Ley 10,639/2003. En vista de esto, nuestra investigación sobre la Enseñanza de la Historia de la Cultura Afrobrasileña en una escuela de quilombola, en Pinheiro-MA. La Escuela Amélia Campos, ubicada en quilombo Santana dos Pretos, constituye nuestro objeto de comprensión, donde partemos del objetivo de entender y analizar cómo se desarrolla la enseñanza de la Historia y cultura afrobrasileña en este espacio escolar, de modo que practicamos un diálogo con los marcos legales que abordan la enseñanza obligatoria, y un diálogo con la literatura actual que problematiza por qué, cómo y de una manera debe ser creada y producida políticas públicas. Como metodología, utilizamos la investigación bibliográfica combinada con un trabajo de campo que explora la técnica de entrevistar y registrar los útiles escolares para presentar, entender y analizar las formas de usar el material por parte de la comunidad escolar. Como resultado, consideramos que hay una ausencia parcial de reflexión sobre las relaciones étnico-raciales incorporada a la planificación escolar, produciendo resultados superfluos e inmediatos. Además, que éstas requieren políticas educativas públicas coordinadas y asesoradas por un sistema de escucha directa realizado a través de mecanismos de participación democrática con grupos favorecidos (a través de consejos estatales y municipales, oficinas del Defensor del Pueblo, foros, etc.), con la esperanza de eludir el hecho de que muchas políticas son defectos, en la practicidad, porque su planificación se prepara a distancia. Por último, en el trabajo sobre el terreno, una de nuestras conclusiones atestiguó una organización y discusión intersectorial y participativa entre las autoridades públicas municipales, la comunidad y las escuelas, para que la continuidad de esta asociación y la aplicabilidad de importantes marcos jurídicos dentro del tema de la enseñanza y la cultura de la Historia Afrobrasileña es un camino que debe continuar y mejorarse para evitar la consolidación de una política fugaz de exclusión y fracasso.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña. Pinheiro-MA. Escuela Amelia Campos. Quilombo Santana dos Pretos.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I</b> .....	14
<b>Definições e Marcos Legais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil.</b> .....	14
1. Definições de Quilombos e reflexão sobre o ensino de seu significado .....	14
2. Historicidade da relação entre Educação e História e Cultura Afro-brasileira: Exclusão e uma <i>Inclusão Excludente</i> .....	17
3. Marcos Legais no debate sobre as desigualdades étnico-raciais no Brasil.....	21
<b>CAPÍTULO II</b> .....	30
<b>O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRO NO MARANHÃO:</b> algumas considerações .....	30
1. Notas sobre alguns dados nacionais .....	32
2. Formação inicial e continuada e sua importância para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras no Maranhão.....	35
<b>CAPÍTULO III</b> .....	43
<b>A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA AMÉLIA CAMPOS, NO QUILOMBO SANTANA DOS PRETOS</b> .....	43
1. Entrevista com o Diretor da Escola Amélia Campos .....	45
2. Investigando o “Projeto Consciência Negra na Escola” .....	51
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	57
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	60

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira não pode ser entendida sem a compreensão da História de ocultação dos povos negros e dos indígenas, de modo que se deva problematizar e encarar os efeitos reais e perversos do racismo e do eurocentrismo. Como nos relata Clóvis Moura (1983, p. 124), nossa história escoa quatrocentos anos de escravismo que “[...] foram definitivos na plasmação do *ethos* do nosso país”.

Nesse sentido, ressaltamos que a abordagem nas escolas da História e Cultura Afro-Brasileira se deve realizar justamente para exterminar os argumentos criados pelos europeus para legitimar a exploração da África no Brasil, aquele em que os africanos aparecem como inferiores, bárbaros, selvagens, assemelhados a um animal, coisificados como simples instrumento de produção, sem dimensão humana e totalmente patológico à sociedade se não for posto em seu lugar de extrema subalternidade.

É a escola pública a instituição responsável pela construção das identidades, da formação de valores éticos e morais. Contudo, a escola na sociedade capitalista assume um caráter homogeneizador, monocultural, onde o estudo dos negros serve à ideia de dominação capitalista. Exemplo disso é a análise feita por Ana Célia da Silva, em sua dissertação intitulada “A discriminação do negro nos livros didáticos” (1995), onde analisa oitenta e dois livros didáticos do ensino fundamental e conclui que “[...] o livro didático coloca de forma explícita a intenção de inferiorizar e desumanizar o negro, que é descrito e ilustrado de forma caricaturada, deformada, associado a seres destrutivos e sujos”. (SILVA, A., 1995, p. 51).

Nosso interesse com a pesquisa parte de análises realizadas no Programa de Bolsistas em Iniciação à Docência (PIBID – Interdisciplinar), onde aplicamos um projeto voltado para questões sociais cotidianas, como as raciais, viabilizando auxiliar nos procedimentos pedagógicos da instituição educacional de maneira colaborativa. Criamos, na época, um indicador da qualidade na educação para as relações étnico-raciais, que se construiu como questionário aplicado em entrevistas abertas, dessa forma, obtivemos como dados algumas respostas inquietantes dos alunos quando questionados sobre a ocorrência do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira abordando temáticas como a identidade negra ou a história da escravidão no Brasil Colonial, Imperial e no Pós-Abolição, por exemplo, respondiam: “... estudo aqui uns cinco anos e nunca vi nada disso aqui não... Só quando é dia dos escravos ou semana da consciência negra...”. Dessa maneira, resolvemos levar essa ideia para avaliar uma

escola quilombola, dentro de um território quilombola, nos motivando a compreender como esta trabalha no município.

Diante dessa caracterização da temática, do interesse pessoal e social e, já apontada certa problemática, definimos que nosso trabalho nessa monografia é entender como o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira ocorre em uma escola quilombola no município de Pinheiro, estado do Maranhão. A escola Amélia Campos, localizada no quilombo Santana dos Pretos, será nosso objeto de pesquisa, onde agiremos de maneira indiciária atrás de materiais que a escola disponibilize para análise de como ocorre o trabalho sobre a temática com seus alunos, focando não no processo de aprendizado do alunado, mas em como se dá o processo de planejamento de ensino e de outras atividades extra sala de aula, bem como de gestão local que abordem a temática.

Centraremos a compreensão através do conceito *inclusão excludente*, de Jaci Menezes (2017), caracterizada como uma forma administrativa ideológica da educação comum na Primeira República que camufla a ideia de inclusão da diversidade através da criação de uma nova margem, onde não se adentra a ideia de uma cidadania plena; dessa maneira, acreditamos que algumas política educacionais ligada ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira podem servir como produtores de uma *inclusão excludente*, bem como práticas educativas em geral.

Para tanto, em prol de alcançar nosso objetivo geral, iremos construir um caminho que passará por duas etapas. A primeira é verificar a implementação de políticas públicas de educação quilombola no Brasil e no Estado do Maranhão, passando pelos principais marcos legais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, sempre analisando as políticas públicas a partir da ideia de sua eficácia na realidade, bem como de sua elaboração. A segunda é verificar como o município de Pinheiro responde à essa demanda e como ela elabora e promove tal ensino com os marcos legais e com a comunidade Santana dos Pretos, em especial, a escola Amélia Campos.

Para chegar aos objetivos, nossa metodologia perpassa a natureza de nosso objeto, que é explicativo, logo, nossas fontes serão bibliográficas, onde partiremos de revisões dos marcos legais, como a Lei 10.639/2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Complementando, utilizaremos de referencial bibliográfico científico, transcorrendo a definição de quilombo (MOURA, 1981; CARNEIRO, 2001; GOMES, 1996; SALLES, 1988; LEITE, 2000; MUNANGA, 2005-2006), bem como de especialistas em educação para as relações étnico raciais, educação quilombola e

do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (ATHAYDE, 1965; ARANHA, 2012; BARROS, 2010, 2015; SILVA & CAVALCANTE, 2016; ARRUTI, 2008, 2017; COSTA, 2011; CERICATO, 2016; MENEZES, 2007).

Contudo, nosso objetivo também é parcialmente exploratório, de modo que nossas fontes também serão coletados em campo, por meio de um levantamento de materiais que a escola utiliza para promover a educação étnico racial e quilombola, em prol de um ensino sobre a África que não pratique um *epistemicídio*. Para tanto, utilizaremos de entrevista com o diretor da escola na presença dos professores, bem como analisaremos um material recolhido em campo criado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com outras coordenações, intitulado “Projeto Consciência Negra na Escola”, de 2019. Nestes materiais, nossa análise será fundada em avaliação não sistemática dos depoimentos e dos conteúdos do projeto, tentando somente compreender e registrar os métodos que a escola utiliza para colocar em prática nossa temática e, na medida possível, intercalar os conteúdos com o que norteia os documentos e bases legais federais, problematizando se tais conteúdos contribuem para um ensino histórico crítico (SANTOS, 2002).

Durante esse caminho reflexivo, abordamos que um dos objetivos centrais do Ensino de História e Cultura Afro Brasileiro é o fomento da identidade negra, e dentro do nosso objeto que é a educação quilombola, da identidade quilombola. Deve-se refletir sobre a educação quilombola, portanto, a partir da própria ressignificação do termo quilombo, tirando-o de uma noção estática tanto histórica como social.

Concomitante a esse pensamento, constatamos, por vias de pesquisa bibliográfica, a ausência parcial de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais incorporadas ao planejamento escolar de maneira crítica e ampla, o que contribui de forma direta para que as diferenças entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais, bem como da efetividade das políticas públicas. Afirmamos, assim, a necessidade de que as políticas públicas devam ser coordenadas, assessoradas e guiadas por um sistema de escuta direta efetuado através de mecanismos de participação democrática com os grupos favorecidos (por meio de conselhos estaduais e municipais, ouvidorias, fóruns e etc.), na esperança de contornar o fato de que muitas políticas são falhas, na praticidade, por conta de que seu planejamento é elaborado à distância.

Em trabalho de campo, uma de nossas conclusões atestou uma organização e discussão intersetorial e participativa entre o poder público municipal, a comunidade e as escolas, de modo que a continuidade dessa parceria e da aplicabilidade dos marcos legais importantes dentro da temática do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é caminho que

deve ser continuado e aperfeiçoado para evitar a consolidação de uma política de exclusão e fracasso.

## CAPÍTULO I

### **Definições e Marcos Legais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil.**

#### **1. Definições de Quilombos e reflexão sobre o ensino de seu significado**

No Brasil, institucionalmente, o negro tem um passado escravocrata onde foi “coisificado”. A partir do século XVI, as populações negras trazidas escravizadas da África ao Brasil foram distribuídas em grande quantidade nas regiões litorâneas, com maior concentração no que atualmente se denomina regiões Nordeste e Sudeste, cujo crescimento econômico no decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX foi assegurado pela expansão das lavouras de cana-de-açúcar, garantindo aos senhores de engenho e latifundiários um grande patrimônio, enquanto aos negros restava a miséria e o esquecimento.

Por quilombos, entendemos como uma das formas de resistência dos negros escravizados contra o sistema escravagista, que tinha como lógica a objetificação dos negros africanos. A fuga tornou-se a mais conhecida estratégia utilizada pelos negros escravizados em busca da sua liberdade no Brasil, e foi o que caracterizou pela primeira vez o conceito de quilombo dado pelo Conselho Ultramarino em dois de dezembro de 1740: “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles” (MOURA, 1981).

Segundo Edison Carneiro (2001), pela fuga negava-se a sociedade escravista, sendo uma reafirmação da cultura e do estilo de vida dos africanos. De acordo com o autor, os quilombos protagonizaram um fenômeno *contra-aculturativo*. Com o tempo, o fenômeno dos quilombos já não era coisa de poucos sobreviventes, mas sim de uma massa, vide o quilombo dos Palmares<sup>1</sup>.

Após essas definições, sabemos que os quilombos existiram em todas as regiões do Brasil, algumas em maior e outras em menor número. Nosso foco é uma escola situada em uma comunidade quilombola localizada no Estado do Maranhão, especificamente na Baixada Maranhense, no município de Pinheiro, que contabiliza inúmeras comunidades quilombolas. Logo, localizaremos nosso objeto dentro desse panorama histórico-social visto as características semelhantes presentes entre os quilombolas amazônicos.

---

<sup>1</sup> Na obra “Liberdade por um Fio: História dos Quilombos no Brasil” (2012), encontra-se muitos artigos acerca de Palmares, de autores como Pedro Paulo de Abreu Funari, Richard Price, Ronaldo Vainfas, e Silvia Hunold Lara.

De acordo com Flávio dos Santos Gomes (1996), a fuga de escravos e a formação de quilombos era um problema crônico para o Império na área do Grão-Pará e do Rio Negro, na Amazônia, por conta do intenso movimento de troca social e econômica que os quilombos constituíam com o mercado local, que o autor convencionou chamar de “bumerangue quilombola”.

Esses quilombolas andavam armados, produziam roupas tingidas com vegetais da floresta, caçavam, “salgavam” carne para comerciar e “faziam tijolos para os franceses fazerem uma fortaleza”. Neste contexto, naquelas regiões da Amazônia colonial, negros – fossem escravos ou livres, fugidos – criaram um espaço para contatos e cooperação. Com experiências diferenciadas e sonhando com a liberdade, promoviam não só comércio clandestino, mas fundamentalmente um campo de circulação de experiências [...] transformaram-se, assim, em bumerangues quilombolas (GOMES, 1996, p. 139).

Tal forma de ver os quilombos proporciona uma visão móvel ao invés de isolada dos quilombos. Salles (1988), em seu texto acerca da condição do negro perante as transformações sociais ocorridas no fim do século XIX no Grão-Pará, demonstra que era muito comum os quilombolas da área amazônica se misturarem com os povos nativos, os indígenas, além de homens pobres, brancos ou negros, que fugiam das cidades por inúmeros motivos: porque deviam e não podiam pagar, porque eram procurados pela polícia, dentre outros. Isso prova uma visão não fechada dos quilombos em si mesma enquanto porção étnica, mas sim, uma sociedade formada através da multietnicidade, uma pluralidade cultural que facilita entendermos os diferentes povos de hoje presentes na Amazônia e, conseqüentemente, na porção ocidental e amazônica do Maranhão.

Pensar a superação do conceito estático de quilombo que possuímos atualmente dentro da concepção de “comunidades remanescentes de quilombo”, inclui olhar para esses dois aspectos aqui apresentados: o de quilombos não isolados da sociedade, pelo contrário, mas de quilombos plurais. Tal concepção já se apresenta como uma missão para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira, pois, de acordo com a antropóloga Ilka Leite (2000), é de imperiosidade improtelável desfazer os equívocos referentes à suposta condição primordialista ou, em seus termos, “visão estática do quilombo” (a ideia de isolamento social, econômico e geográfico ou de uma população homogênea) e de quilombolas. Ainda, de acordo com a autora, é necessário compreender que o termo “remanescente” não se refere a resíduos arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Mais do que uma realidade inequívoca, o quilombo deveria ser pensado como um conceito que abarca uma experiência historicamente situada na formação social brasileira.

Um exemplo é o que demonstra Carolina Overhoff Ferreira (2014), que em sua obra sobre o cinema africano, identifica que o cinema atual, qualquer tipo que não seja africano, ainda se constrói em bases colonialistas e imperialistas. Assim como demonstra Marcos Paulo Amorim dos Santos (2016) que ao observar as narrativas contidas em dois filmes produzidos neste século, identifica neles “[...] a predileção pelas mazelas e os sofrimentos da África [...] Não há, no cinema ocidental, histórias de belezas ou de humor sobre a África, mas tão somente histórias sobre guerra, violência e barbárie” (SANTOS, 2016, p. 229). São esses estudos que procuram elaborar visões estáticas estruturadas em preconceito, ignorância e discriminação da África no ensino ocidental.

Entendemos que um dos objetivos centrais do Ensino de História e Cultura Afro Brasileiro é o fomento da identidade negra, e dentro do nosso objeto que é a educação quilombola, da identidade quilombola. Por isso, ensinar sobre os quilombos nas escolas não é somente ensinar sobre quilombos como restos de algo que já não é, mitificando a História.

Compreendemos por identidade a assunção positiva do indivíduo em constante construção e desconstrução, sempre em referência daquilo que ele não é. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 96, 97), identidade *é e não é*, nela existem um conflito entre assunção e distinção num sentimento estritamente epistemológico, o seguinte é dito pelo pesquisador:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Assim, Tomaz Tadeu da Silva tem por base uma concepção de identidade conectada com a concepção de diferença, onde a identidade passa a ser um papel construído e exercido por um sujeito típico do pós-modernismo, do qual Stuart Hall (2001) chama de pós-moderno, onde tal identidade deve agora ser compreendida não pela “natureza” e estrutura social dominante afastando os sujeitos de seu papel histórico, como colocado por Hall na concepção iluminista de identidade, mas pela mutabilidade do ser identitário partícipe na transformação de sua cultura movediça, sendo operacionalizador de seu caráter dinâmico, visto que “[...] o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (HALL, 2001, p. 12), havendo assim, uma transformação

contínua das identidades por conta das situações de conflitos de poder em que estas se encontram.

Desse modo, tais territórios possuem uma historicidade própria local da qual se contempla o nosso objeto, suas interrelações fazem parte da constituição histórica de suas identidades devendo pautar no ensino, ensino esse que por muito tempo fora negligenciado pelo Estado. Tais identidades não significam, assim, ensinar uma História e Cultura Afro-Brasileira baseada em tradição estática, como ensinar sobre quilombos sempre se referindo sobre um passado mítico e exótico de grupos formado por guerreiros e pajés curadores, isso é uma perspectiva fantástica sobre o assunto, típico de um imaginário eurocêntrico. Nosso trabalho é produzir questionamento e reflexão em cima disso, é desconstruir tal imaginário que sempre se cativa às concepções de quilombos de uma História determinada unicamente pelos documentos escritos ou interpretados por pesquisadores não africanos.

Destacamos o estudo de Joildo Athayde, intitulado “A importância da História da África Negra” (1965), onde o autor demonstra que a África da qual se vê nas escolas é atravessada por uma mitologia savante do negro, personificando certa natureza humana portadora de uma gênese do mal e do maligno, bem como do estranho e do exótico. O autor destaca que, durante a década de 60, momento em que os países africanos alcançam suas independências e liberdade em relação aos países europeus que ainda os dominam politicamente, urgiu a ideia da “queda do mito do selvagem negro”, reconstruindo, assim, a imagem da África para o mundo.

É nessa perspectiva que investigamos como se materializa o ensino de História e Cultura Afro Brasileira na escola Amélia Campos, na comunidade Santana dos Pretos, focando não no processo de aprendizado do alunado, mas em como se dá o processo de planejamento de ensino e de outras atividades extra sala de aula, bem como de gestão local. Será que o professor e o gestor têm noção dessa África do “mito do selvagem negro” tão corrente no senso comum e, possivelmente, em muitos materiais didáticos que utilizados em sala de aula?

## **2. Historicidade da relação entre Educação e História e Cultura Afro-brasileira: Exclusão e uma *Inclusão Excludente***

A História da Educação do Brasil guarda uma memória de esquecimento e marginalização quando o assunto a ser lembrado é educar o negro. Nossa sociedade elitista e branca sempre criou mecanismos legais para criar o impedimento do acesso à educação, senão

ideológicos, agindo no simbólico e no imaginário social a fim de colocar o negro em lugar periférico, destinado a ser a massa não pensante.

Na esteira da História, temos o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que determinava que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e em casos excepcionais, sua instrução dependeria da disponibilidade de professores. Tem-se, ainda, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, o qual estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno, posto que o dia era para os brancos, enquanto os negros trabalhavam, e as noites era para o descanso e contemplação dos brancos, enquanto os negros, cansados, poderiam se dar ao luxo de estudar, ainda que com todas as dificuldades e empecilhos (ARANHA, 2012).

A exclusão social e política dos negros é considerada pela historiografia da educação como uma estratégia de suplantar uma identidade de nação garantindo homogeneidade ideológica, territorial e civil. Como analisa Zelinda dos Santos Barros (2015, p. 71, 72):

A homogeneidade civil, proporcionada pelo fim da escravidão, e a fundação de um país de homens livres dependeria da homogeneidade física, garantida pela exclusão dos negros. Tal exclusão ocorria não apenas na dimensão simbólica, com a exaltação da continuidade genealógica com os indígenas, ou através da restrição dos negros a espaços específicos, como o trabalho. Esse projeto, parcialmente bem sucedido, também pressupunha a deportação de libertos, principalmente os africanos, para a África. No momento em que os libertos, principalmente os africanos, eram temidos em virtude do aumento da ocorrência de rebeliões, proporcionar um amplo acesso à educação seria uma forma de potencializar a sedição e perturbar o gozo do direito de propriedade dos senhores sobre escravizados

Tal esquecimento perdurou até 1888, ano da abolição formal da escravidão no Brasil, por meio da chamada Lei Áurea, onde, de acordo com Chalhoub (1990) a população negra escravizada vivenciou a experiência da tutela dos senhores de terra e do Estado. No entanto, não fora o suficiente para impedir as populações negras de promover a continuidade de suas histórias e suas culturas, bem como o ensinamento de suas visões de mundo, mas a herança do estigma social é evidente na atualidade (BRASIL, 2006).

Sabe-se que “[...] a presença de afrodescendente no contexto das políticas públicas, como sujeito de direitos e demandadores de políticas educacionais específicas a serem implementadas pelo Estado brasileiro é algo recente” (SILVA; CAVALCANTE, 2016, p. 458). Dialogando com nosso objeto de estudo, as comunidades quilombolas, é necessário esclarecer que no pós-abolição, os afrodescendentes permaneceram invisíveis até a década de 30 do século XX. Desse modo:

Para a historiografia oficial as comunidades negras rurais não despertaram nenhum interesse extraordinário e, devido à “inexistência de fatos notáveis”, ficaram inviabilizadas e suas experiências educativas e organizativas praticamente foram desconsideradas e diluídas em outras categorias históricas no Brasil (SILVA; CAVALCANTE, 2016, p. 458).

Uma das marcas na sociedade brasileira é da herança cultural, o negro fora produto exótico e tem sido discriminado racialmente por meio do racismo estrutural, que age pela sutilidade de já estar impregnado nas ações sociais do dia a dia. Conseqüentemente, a discriminação racial é definida na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), no artigo 1º, inciso 1º:

Para fins da presente Convenção, a expressão "discriminação racial" significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública.

Diante desse conceito, temos no Brasil uma imensa discriminação racial, proveniente da compreensão do termo raça. Racismo é um conjunto de ideias elaboradas por um grupo dominante que justifica sua dominância, no caso, dos brancos perante os negros. De acordo com uma definição de raça contida em documentação oficial (BRASIL, 2004, p. 13):

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobeja ente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos

Nessa mesma linha de pensamento, para Kabengele Munanga (2005-2006), o racismo existe sem precisarmos do conceito científico de raça, bastando pensarmos em diferenças culturais e identitárias para que essa herança da escravidão parasite por toda a identidade nacional. Entoando o conceito de “raça” distinto de um valor biológico, Kabengele Munanga afirma que “[...] sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas” (MUNANGA, 2005-2006, p. 52). Seus efeitos podem ser sentidos atualmente na educação.

Em 2009, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) realizou uma pesquisa, a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com 500 escolas públicas em todo o país, entrevistando mais de 18,5 mil alunos, pais,

diretores, professores e funcionários, apontando que 94,2% dessas pessoas demonstram algum tipo de preconceito étnico-racial (os negros, ainda segundo a pesquisa, são os que mais sofrem *bullying*), tornando, assim, a escola um ambiente hostil e bastante propício ao racismo (FIPE, 2009)<sup>2</sup>.

Ainda na esteira da reflexão acerca da condição do negro nas escolas, a UNICEF (2006) revelou um alto número de analfabetos dentre a população negra no Brasil, onde os jovens negros da faixa etária de 15 anos que são analfabetos é o dobro em relação aos jovens brancos da mesma faixa etária, e ainda, o relatório revela que crianças e adolescentes afrodescendentes tem duas vezes maior probabilidade de serem pobres e de não comparecerem à escola, e três vezes mais chances de serem analfabetas entre os 7 e 14 anos e 12 e 17 anos.

Já em nível acadêmico, dentro dos cursos superiores, nota-se o que José Jorge de Carvalho (2003) intitula “racismo acadêmico”, caracterizado pela ausência de disciplinas que tratem da História e Cultura da África, bem como sobre a dificuldade que possuem os acadêmicos negros na academia de exercerem sua liberdade intelectual, sendo quase sempre estereotipados como inferiores.

Diante dessa perspectiva, como aponta Antônio Costa (2011, p. 198) em seu artigo sobre o currículo escolar de História e Cultura Afro brasileira e Africana no município de São Luís, em síntese sobre tal cenário e seu impacto na educação, afirma:

No âmbito da educação brasileira, constata-se a ausência de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais incorporadas ao planejamento escolar. O silêncio sobre o racismo o preconceito e a discriminação racial nas diversas instituições educacionais contribui de forma direta para que as diferenças entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Ou seja, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. Significa dizer que o combate ao racismo pode ser viabilizado por meio de um conjunto de ações educativas e pedagógicas, onde possam ser trabalhadas as especificidades sociais, culturais e religiosas das etnias que compõem o povo brasileiro em especial a constituída pelos afrodescendentes. Esse processo requer do Estado investimentos em políticas públicas, especialmente dos gestores da educação formal, nas esferas federal, estadual e municipal no sentido da implementação de ações e de mecanismos para a implementação da Lei 10.639/03 na rede oficial de ensino.

---

<sup>2</sup> Para explicitar a pujança do termo preconceito, nos valem do conceito utilizado por Clodoaldo Meneguello Cardoso, em seu artigo intitulado “Alguns Fundamentos para a Educação na Diversidade” (2016, p. 37), por conta de seu poder de reflexão e entendimento histórico: “[...] O preconceito expressa-se em um juízo de valor que considera o outro ou um grupo como inferior a nós em algum aspecto: física, moral, social ou intelectual. O ato preconceituoso, portanto, sustenta-se pela crença na desigualdade natural entre os seres humanos e isso implica considerar-se como possuidor da verdade absoluta e como padrão de comportamento de referência para todos. Daí porque, na relação de intolerância, o outro não é considerado verdadeiramente um “outro” e sim um alguém semelhante, porém, inferior ou um desvio à norma, uma cópia imperfeita de um modelo único. E isso passa a justificar a exclusão, a dominação, a exploração e o extermínio do outro. ”.

Da mesma maneira, a análise das práticas e dos saberes que fundamentam, teórico e politicamente, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana nos Estado de Minas Gerais, Lorene dos Santos (2010), em tese de doutorado, constatou o seguinte, nas palavras de Zelinda Barros (2015, p. 86):

Lorene dos Santos (2010) constatou que o esforço das/os professoras/es em positivar a história e cultura africanas e afro-brasileiras, frequentemente incorre em mitificação e homogeneização. Outro perigo envolvido na abordagem da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas seria a simples memorização de datas, acontecimentos e personagens, numa transposição de novos conteúdos ao modelo tradicional de ensino. Apesar de valorizar a importância do destaque dado ao protagonismo histórico negro, observar a história como um processo social coletivo que envolve relações conflituosas e contraditórias contribuiria, segundo Santos (op. cit.), para uma abordagem crítica da história dos africanos e afro-brasileiros.

Tais problemas demonstrados pela autora são comuns dentro do Ensino de História em geral, e mais agravantes dentro do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. O desafio é tornar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiro como elemento curricular voltado ao fomento da identidade negra, principalmente quando a escola está inserida em território reconhecido como quilombola. Pensar nessa inclusão do negro e de sua história no ambiente escolar, requer cuidado para não repetir a História do apagamento, e não acomodar-se no que Jaci Menezes (2007) chama de *inclusão excludente*, uma forma administrativa ideológica da educação comum na Primeira República, caracterizada por um “deixar à margem”, nos termos que a própria autora utiliza, pois que diferente do esquecimento absoluto ocasionada pela condição não-humana do negro enquanto escravo e coisa, num país “republicano” seu esquecimento perpassa (não)condições de cidadania, onde fora exilado internamente (exilados de ser brasileiros gozando de todo o acesso a direitos plenos e à dignidade humana no seu próprio país) do conceito pleno de cidadania (BARROS, 2015). É, assim, uma condição de mascaramento da realidade, uma falsa sensação de pertencimento à dignidade humana.

Nessa perspectiva, devemos voltar nossa atenção para as políticas públicas educacionais realizadas pelo Brasil nesta área para localizarmos o esforço do Estado para produzir políticas educacionais que não reproduzam uma *inclusão excludente*, a partir de pressão da sociedade organizada, onde panoramicamente, veremos os principais marcos legais sobre a temática.

### **3. Marcos Legais no debate sobre as desigualdades étnico-raciais no Brasil**

Continuando a temática, destacaremos nesta parte do trabalho alguns marcos legais considerados importantes no cenário nacional, dentre eles, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, ao Estado concerne promover e incentivar políticas de reparações, assentido com o disposto no art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional<sup>3</sup>.

Por políticas de reparação, entendemos que estas devem oferecer garantias para a população negra ingressar, permanecer e obter sucesso na educação escolar, focando na formação de cidadãos responsáveis e participantes na luta e reconhecimento de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, além da valorização do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro (BRASIL, 2004).

Ainda na carta magna, a qual expressa que o reconhecimento institucional dos negros perpassa, inclusive, pelo direito quilombola, como o uso dos recursos naturais, ou da posse em coletividade de suas terras. Assim, as comunidades tradicionais remanescentes de quilombos conquistam reconhecimento no âmbito institucional, advinda de um processo histórico anterior a Constituição de 1988.

Em 2014, com o objetivo de promover a políticas públicas dirigidas diretamente pela federação, criou-se o Programa Brasil Quilombola (PBQ), coordenado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). O PBQ tem como apoiadores as sociedades mistas e também de empresas públicas, como a Petrobras, a Eletrobrás, Eletrobrás, o IBGE, a Fundação Banco do Brasil, entre outras. O Programa é baseado em quatro eixos de ação: Acesso à Terra; Infraestrutura e Qualidade de Vida; Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local; Direitos e Cidadania. Dentro deles, existem alguns programas em funcionamento, como o Programa Nacional de Alimentação Quilombola, o Programa Saúde Quilombola, e o programa de acesso e direito as terras, como a Agenda Social Quilombola, e projetos de educação, como o Programa “Quilombola, venha ler e escrever”.

---

<sup>3</sup> A letra da lei do artigo citado: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações, promulgou a Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, sendo uma alteração na LDB de 1996. Apesar de já haver na lei a necessidade de levar em conta, por meio do Ensino de História, as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígenas, africanas e europeias, havia a necessidade de abranger, de modo transversal, a consciência dos estudos étnicos para além da História, de modo que o currículo concedesse obrigatoriedade, diferente do termo presente no texto da lei: “levar em conta”.

A partir desse momento, fica incluso de forma obrigatória no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de instituir o dia 20 de novembro como Dia Nacional de Consciência Negra, resgatando historicamente a contribuição do negro na construção e formação do Brasil. Na LDB, passou-se a vigorar o texto acrescido dos seguintes artigos - que é o texto da Lei 10.639/03 (já com as devidas alterações na redação acrescida em 2008, que incluiu o estudo da história e cultura indígena):

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Para Zelinda dos Santos Barros (2015), em sua revisão temática acerca dos rumos da episteme negra no Brasil, enfatiza o efeito da Lei n. 10.639/03:

[...] a promulgação da Lei n. 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), pode ser considerada “...o mote mais importante do movimento negro por ser considerada um marco normativo importante em termos de política de diversidade” (Lima, op. cit., p. 85). A Lei permite que sejam abertos “...canais profícuos de chegada à Universidade de saberes produzidos não só pelo movimento negro e pela comunidade negra em geral, mas, sobretudo, pela juventude negra” (Gomes, 2011, p. 138).

De modo análogo à disputa simbólica em torno da herança cultural negra no Brasil, abordada por Jocélio Teles dos Santos (2005), a determinação legal da mudança dos currículos escolares, no sentido de que sejam incorporados novos conteúdos, pode ser interpretada como um desdobramento da luta entre classificações em torno das identidades, que, até então, era marcada pela hegemonia de um modelo que operava no sentido de manter fora do processo de produção do conhecimento produzido por

coletividades negras. Trata-se de um desafio ao que Boaventura Sousa Santos (2007, p. 25) chama de *razão metonímica*, tipo de racionalidade que toma a parte (a cultura eurocentrada), como o todo, formado por distintas culturas e racionalidades (BARROS, 2015, p. 82, grifos da autora)

A revisão histórica da episteme do saber negro no Brasil desenvolvida por Zelinda Barros (2015) é essencial para compreendermos o desenvolvimento atual e a historiografia do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiro no país, para, enfim, entendermos que o país tem a obrigação de dialogar e responder aos anseios do povo, de suas coletividades, suas identidades e lutas em prol de seu reconhecimento contra a citada *razão metonímica*, que a autora resgata em sua revisão literária, para que não cheguemos a um *epistemicídio* - um conceito também utilizado por Boaventura de Sousa Santos (2007) na obra citada pela autora e que possui relação com a *razão metonímica* -, onde uma hegemonia cultural é tão dominante e superior que causa o total desaparecimento (a morte de um conhecimento, de uma cultura; o apagar de uma História) de outras formas de conhecimento.

Concomitante a publicação da lei 10. 639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes<sup>4</sup> Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, que tem por objetivo, de acordo com o seu texto:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade [...] busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. [...] É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2004, p. 10)

O parecer se assume, portanto, como documento-resposta à sociedade, especificamente ao Movimento Negro que pleiteia o reconhecimento do negro pelas políticas estatais. Além disso, o parecer compreende que a Educação Quilombola deve ser ofertada não

---

<sup>4</sup> Por Diretrizes Curriculares Nacionais entende-se como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam os sistemas de ensino na organização, na articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, de acordo com o conceito disposto no Parecer CEB 04/98 (BRASIL, 1998a).

somente para escolas em território quilombola, mas também para estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas, um caso muito comum, como veremos mais adiante, no município de Pinheiro, onde escolas sedes recebem um grande contingente de alunos do fundamental maior que moram em áreas rurais próximas.

Outro fator que chama a atenção na Diretriz em específico, é o fato de seu texto abordar a necessidade de “[...] desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...]”, pois, tal mito difunde uma suposta harmonia na construção da identidade nacional, desconsiderando as desigualdades seculares provindas da escravidão atlântica. Tocando neste assunto de cunho historiográfico caro aos historiadores e sociólogos, o documento prevê uma mudança de pensamento da estrutura nacional por meio de políticas públicas educacionais, e assim, propor a reflexão de espanto e incômodo na memória nacional mais comum que temos, de que o Brasil é o produto de uma mistura racial aprazível<sup>5</sup>.

No cenário internacional também existe diálogo acerca da problemática, na “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância”, onde a ONU reconheceu a obrigatoriedade da elaboração e implementação de políticas públicas que reparassem os efeitos perversos da escravidão africana no Brasil, sendo sua responsabilidade histórica tal fato. Como cita o documento brasileiro oriundo da reflexão desta reunião e de GT’s específicos que debateram, intitulado “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2006, p. 18), “[...] O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou”.

---

<sup>5</sup> Gilberto Freyre, em sua obra “Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal” (1998), tinha por objetivo justificar boa convivência entre três etnias ou raças diferentes, a portuguesa, a indígena e a africana por meio do conceito de mestiçagem. Para ele, os negros eram mais predispostos ao trabalho braçal por conta de uma biologia típica de quem nasce e tem gerações nos trópicos, eram naturalmente mais alegres e extrovertidos, além de serem culturalmente e tecnicamente superiores aos indígenas. Essa ideologia foi fortalecida pelo governo de Vargas na década de 30, nela a miscigenação ocupa lugar central pois que, para Freyre, não tem como separar quem é branco ou negro, o que é um mito, e por isso, tratamos o tema como “mito da democracia racial”. O próprio documento do PCN (1998b, p. 21) reconhece que “nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País”. Sua denúncia fora realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes, já na década de 60, ao argumentar que tal miscigenação mantinha o negro à margem em questão de acesso aos direitos básicos, bem como de políticas públicas específicas necessárias para superar sua condição racial e de classe.

A partir da assunção histórica da culpa nacional, o Estado se empenha em encontrar estratégias que possibilitem que o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja implantado em nosso sistema de ensino, onde podemos localizar mais um marco legal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

O documento abrange a necessidade de um pensar histórico crítico e reflexivo do ensino de História, como um enfoque no conceito de tempo relacionado ao conceito de espaço, aprofundamento o olhar sobre os sujeitos históricos e suas ações grupais diante das estruturas, como informa o documento:

[...] pode-se dizer que é somente no alargamento de fronteiras temporais e espaciais que os sujeitos históricos podem dimensionar a sua inserção e a sua identidade com os grupos sociais maiores, como no caso das classes sociais, das etnias, dos gêneros, das culturas ou das nacionalidades. Assim, por exemplo, é pelo conhecimento do deslocamento de grandes levas de trabalhadores africanos para o Brasil, em contextos específicos que os colocaram na situação de escravidão e, posteriormente, na situação de cidadão de “segunda classe” (pela discriminação construída para as especificidades de sua cor, de sua raça, de sua cultura), que os afrodescendentes podem dimensionar, na sua individualidade e na sua identidade coletiva, a abrangência de suas lutas sociais e políticas [...] (BRASIL, 1998b, p. 47).

Dessa forma, pretende-se valorizar a História local como elemento crítico, de modo que deva caber ao professor, “[...] ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial [...]” (BRASIL, 1998b, p. 47). Logo, o estudo dos deslocamentos de africanos e de sua inserção e modos de sobrevivência no Brasil estão ligados ao aprofundamento crítico da História local, bem como às “organizações e lutas de grupos sociais e étnicos”, onde centraliza o movimento negro na luta político e identitária, e também a um dos objetivos do Ensino de História do final do segundo ciclo, que é “identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais” (BRASIL, 1998b, p. 45, 46).

Quando se trata de incentivo à História Local, a educação quilombola é elemento chave neste trabalho, visto que escolas localizadas em território reconhecido como comunidades remanescentes de quilombo devem possuir docentes preparados para estabelecer planos de aula e atividades fora das salas de aula que levem em consideração tal temática.

A educação quilombola foi definida oficialmente a partir da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes gerais para a educação básica e, dentre outras determinações, institucionaliza a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação. De acordo com o seu texto, a Educação Escolar Quilombola é aquela desenvolvida:

[...] em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira” (BRASIL, CEB/CNE, art. 41, 2010).

Temos, ainda, que destacar o Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012, que define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica, onde defende o direito à igualdade, a liberdade, diversidade e pluralidade, bem como a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira, e do conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas.

Em seu texto, localizamos os fundamentos da educação quilombola, que são conceitos fundamentais para serem trabalhados nas escolas quilombolas, fruto de pesquisas que revelem a transversalidade como elemento acionador da identidade quilombola, como a memória coletiva, acervos e repertórios orais, língua remanescente, as práticas culturais, tecnologias e formas de produção do trabalho, festejos locais, formas de usos, tradições e demais elementos que formam a ideia de patrimônio cultural material e imaterial dessas comunidades. Logo, a educação quilombola não é algo que perpassa somente a ideia de um currículo e um saber objetivo a ser programado em planos de aulas estáticos, do contrário, a educação quilombola deve considerar as vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país, de forma a levar a sério suas especificidades étnico-culturais, bem como deve abranger as famílias, o sagrado e o profano, a diversidade e as relações territoriais e específicas presentes em cada comunidade quilombola.

Tudo isso exige uma formação adequada para que possam desenvolver uma pedagogia própria e possuam uma formação continuada específica aos docentes para que possam exercer reflexões crítico-teórica sobre identidade, saberes, tradições e outras. Este é o foco de tais marcos legais que enfatizamos aqui, o reconhecimento de identidades pessoais, no caso de nosso objeto de estudo, da identidade negra e quilombola, que perpassa obrigatoriamente por um bom ensino de História e Cultura Afro Brasileira. Como enfatiza o Parecer CEB 04/98 (BRASIL, 1998a, p. 05):

O reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio/econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas

em nossa população infantil e adolescente, trazendo conseqüências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz. [...] Neste sentido, as propostas pedagógicas e os regimentos escolares devem acolher, com autonomia e senso de justiça, o princípio da identidade pessoal e coletiva de professores, alunos e outros profissionais da escola, como definidor de formas de consciência democrática [...].

Dessa maneira disposta à cima, a direção é para o reconhecimento das identidades e a superação das discriminações e exclusões. Dentre elas, a educação das relações étnico-raciais contribui para tal aprendizagem, não somente para negros, mas para todos, como disposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (BRASIL, 2004, p. 14), aqui já apresentada, “[...] todos têm a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos”.

Dentro de toda essa discussão, emerge o direito a uma educação plural e que abarque as diferenças nacionais. A educação do campo emerge como uma educação específica dentro desse rol de diferenciações, como exposto no art. 28 da LDB, bem como seu parágrafo único, destacando um calendário específicos às peculiaridades da vida rural e de cada região, adequando-se às fases do ciclo agrícola e condições climáticas, além de um currículo próprio aplicado por metodologias inerentes.

Ainda, existe o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, onde conceituam e localizam as comunidades quilombolas dentro da educação específica para as populações do campo.

Porém, a questão é: Educação para o Campo é o mesmo que Educação Quilombola? Ainda, todos os quilombolas e comunidades estão localizadas no campo, na área rural? E os quilombos urbanos? Ainda que a situação escolar quilombola estivesse abarcada pela modalidade de educação no campo, existe a demanda por tratamento específico para as comunidades quilombolas para algo além. Como destaca Gomes (2012, p. 22), “incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico”, e este abarca uma noção cultural muito maior do que comunidades que vivem e dependem do campo, mantendo entre si relações camponesas, porque envolve territorialidade, história, memória e identidade diversas.

No contexto de tudo que produzimos até o momento neste texto, percebemos que todos os marcos legais nos levam a um contexto específico presente neste trabalho, que seja: a Educação quilombola em uma escola quilombola. De acordo com as DCN, escolas quilombolas

são escolas localizadas em territórios quilombolas, ou seja, comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, portadoras, assim, de uma certidão de reconhecimento que atesta o conceito de quilombolas para o Estado, conforme art. 1, IV da Resolução 8/2012.

Uma escola quilombola é mais que um currículo, disso sabemos. Ela envolve uma alimentação específica, envolve formação docente adequada e, principalmente, uma episteme bem construída, com bases sólidas e africanas que colaborem com a identidade histórica e social, com o conhecer-se, aceitar-se e lutar pelo reconhecimento e políticas específicas.

Dessa maneira, no próximo capítulo discutiremos sobre como se encontra o estado do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Maranhão, realizando comparação com alguns dados nacionais, afim de produzir a compreensão das políticas públicas educacionais e de como o Maranhão vem reagindo ao solicitado pela Lei 10.639/2003.

## CAPÍTULO II

### O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRO NO MARANHÃO: algumas considerações

Neste capítulo, centraremos nosso debate em algumas políticas que o Maranhão desenvolveu em prol da educação étnico racial, mas não somente em prol desta, mas formulando políticas públicas cercadas por uma ideia de combate ao racismo e de diminuição das desigualdades, que, ao nosso ver, não deixa de ser uma forma de construir uma pedagogia de emancipação e reconhecimento das diferenças de forma crítica. Simultaneamente, centraremos nossa reflexão sobre o problema central de um falseamento do acesso à condição de cidadania pura, de respeito às diferenças por meio da concessão de uma *inclusão excludente*.

No Maranhão, podemos citar a presença do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA) que, desde 1979, apresenta pautas de luta pelo povo negro, pelos quilombolas em geral, possibilitando viabilizar os conflitos de terras nos quais a população negra era vitimada. O CCN-MA desenvolve diversas ações artístico-culturais que miram a valorização da cultura afro-brasileira e maranhense. Destacamos o “Programa de Formação e Participação”, o “Programa Políticas Públicas e Direitos Humanos”, o “Programa Cultura e Identidade Afro-Brasileira”, dentre outros. Tais ações são importantes para produzir e fomentar uma visão de África que se construa por meio das narrativas não-colonas, promovendo a assunção da identidade negra.

Dentre as organizações de luta que o CCN-MA fomenta e faz nascer, citamos o Afro-Akomabu, um grupo que “[...] consiste em uma de suas valiosas ações artístico-culturais que procuram valorizar a cultura afro-brasileira e afro-maranhense” (REGIS et al., 2016, p. 496).<sup>6</sup>

Ainda, quando pesquisado sobre as produções acadêmicas locais, destacamos artigos que privilegiam os projetos existentes entre a Universidade Federal do Maranhão e as comunidades quilombolas, por exemplo, Barros e Barbosa (2018), ao relatarem um estudo de caso oriundo de um projeto extensionista que analisou um conjunto de programas e projetos de

---

<sup>6</sup> Definindo ainda mais o bloco Afro-Akomabu, temos, segundo os autores: “[...] as ações do Bloco possuem a intencionalidade educativa de propiciar o acesso aos saberes e aos conhecimentos da ancestralidade africana e da população negra brasileira por meio do ritmo Ijexá, utilizando instrumentos como atabaque, agogô, cabaça, marcação, tumbadora e timbal. Esse processo ocorre, por exemplo, a partir da definição do tema do desfile em cada ano, o que impulsiona a realização de pesquisa detalhada sobre a temática para possibilitar a composição das letras das músicas, as danças e a confecção de material para divulgação” (REGIS et al., 2016, p. 504).

extensão universitária voltados para o campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, particularmente, do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, no âmbito da Educação para as Relações Étnico raciais, executados entre 2010 e 2018, no Estado do Maranhão, em parceria com secretarias de governos municipais e estadual, e organizações da sociedade civil. Nesse estudo, suas conclusões são sobre a necessidade de se refletir que, ao se tratar de África com professores e profissionais da educação formados ou em formação, estamos lidando “[...] com um território de disputas em torno da história e da memória da liberdade, das identidades e da cidadania, em primeiro plano, dos afrodescendentes e da população negra, e, em um segundo nível e de modo mais profundo, em torno de todos aqueles que são excluídos social e economicamente” (BARROS & BARBOSA, 2018, p. 244).

Apesar de citarmos dois estudos sobre educação quilombola no Maranhão, pouco são os estudos acerca dessa temática, onde, apesar de tornar limitado nosso referencial bibliográfico, nos proporciona produzir a crítica para as produções e fomentos de políticas públicas. Um dos trabalhos mais significativos, certamente é o de Silva (2015), onde a autora trouxe um diagnóstico nacional inédito baseado nos dados disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica de 2012. Seu estudo avaliou os limites e as possibilidades do censo escolar como instrumento de acompanhamento das políticas educacionais às comunidades quilombolas.

Do mesmo modo, consideramos necessário renovar a perspectiva da autora, agora se baseando nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, e do Anuário da Educação de 2018, em específico, recortando a situação restringida ao Estado do Maranhão. Utilizaremos como base crítica, as contribuições do antropólogo Arruti (2008, 2017), analisando os números educacionais a partir de uma leitura sociológica e histórica crítica. Partimos de sua ideia indeclinável de que apesar dos números (que são bastante inexatos, como veremos adiante) sustentarem um aumento das escolas quilombolas na região do Nordeste, e da melhoria em taxas de alfabetização, a população quilombola ainda é a mais desfavorecida em termos de políticas públicas, justamente por conta de políticas elaboradas na ausência de debates realizados por mecanismos que garantem a participação efetiva da sociedade civil organizada, o que acaba por produzir uma *inclusão excludente*.

Diante desse cenário, abordaremos, entremeado à análise situacional do Maranhão, determinados dados nacionais para compreender o esforço que o Maranhão tem realizado diante da educação quilombola, na tentativa de mudar tal cenário.

## 2.1 Notas sobre alguns dados nacionais

De acordo com os dados oferecido no Anuário da Educação (2018), para fins de localização inicial dentro do espectro de estudo, houve, em 2016, do total de 48,8 milhões de matrículas realizadas na educação básica, 218, 4 mil matrículas foram em escolas localizadas em área quilombola, mas somente cerca de um terço destas possuem um material específico que trate de assuntos que envolve a realidade social, histórica e étnica de quilombos, de acordo com o infográfico a seguir retirado do documento:

**Figura 01:** matrículas na educação básica em escolas localizadas em área quilombola



Fonte: Anuário da Educação (2018, p. 15)

É necessário considerarmos que os números não carregam dados precisos, inclusive, podem carregar dados completamente errôneos, visto que a própria nomenclatura “escolas em áreas quilombolas” pode portar erros, pois que a nomenclatura pode absorver estudantes que não sejam oriundos de quilombos, mas de área circunvizinha, assim como escolas que não estão em áreas quilombolas, também podem absorver alunos oriundos de comunidades quilombolas.

Arruti (2008, 2017) é o autor que demonstra tal crítica, onde, após avaliar esta situação e a condição da nomenclatura e sua classificação, assente:

[...] Assim, os números de que dispomos não cobrem o número real de estudantes quilombolas, muito menos nos permite estimar a demanda não atendida. Por fim, a classificação “em área de quilombo” é atribuída ao(à) diretor(a) da escola no momento do preenchimento do censo escolar, o que nos coloca o problema de essa classificação não se dar nem por auto-atribuição da comunidade, nem pelo reconhecimento prévio e oficial dessa comunidade e de seu território pelo Estado brasileiro, mas pelo conhecimento, avaliação, reconhecimento ou mesmo adesão ou oposição deste(a)

gestor(a) em relação à classificação étnica, cultural e política da comunidade ou bairro em que a sua escola está situada, o que implica, quase sempre, uma tomada de posição política por parte deste funcionário público. Temos exemplos etnográficos interessantes de como isso produz variações importantes no cômputo geral, seja pela simples negação de que a escola seja quilombola – mesmo quando se trata de uma luta de notoriedade nacional, como acontece no caso da Ilha da Marambaia (Oliveira, 2009) –, seja, ao contrário, quando tal classificação da escola ocorre sem que ela encontre correspondência em uma comunidade auto-identificada ou oficialmente reconhecida quilombola. [...] (ARRUTI, 2017, p. 119).

Nessa perspectiva, os números apresentam a não-totalidade do fato, inclusive, podem apresentar, erros fatais que podem atrapalhar e inutilizar as políticas públicas, a partir da problemática em que se põe o direito de se dizer se se é ou não é quilombola na decisão de um gestor.

Arruti (2008), argumenta em outro texto acerca da falta de preparo dos órgãos públicos municipal e estadual em implementar as políticas federais, garantindo a efetiva e transparente operação nas comunidades, caracterizando a existência de um hiato entre o que propõe as políticas públicas, no caso, o Estado, e a situação local de alguns grupos quilombolas no país:

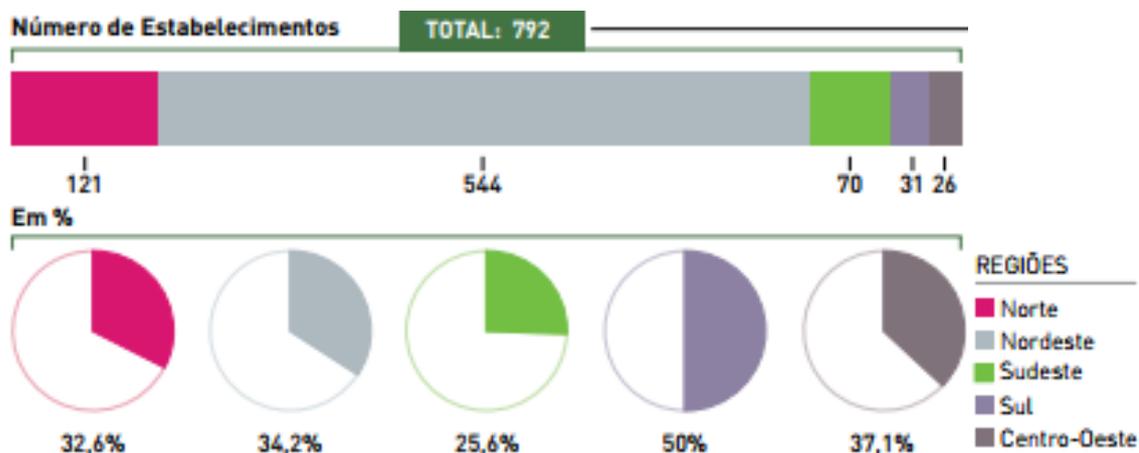
O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente, contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do início do século. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores hoje. Mas ainda assim, vivemos uma situação de insegurança dos direitos, isto é, uma situação na qual não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (ARRUTI, 2008, p. 21).

Dessa forma, dispomos de um problema antigo, decorrente, afora dos problemas centrais do qual a educação étnico racial procura responder (como o racismo e a democratização de uma história e cultura afro-brasileira crítica), também de um problema institucional que se relaciona com os métodos de efetivação das políticas, da qual tem sido garantido, nos últimos anos, por meio de decretos presidenciais e articulações realizadas em secretarias específicas, mas que na atualidade, por conta da ideologia atual presente no poder executivo, encontra-se em entrave, em esquecimento e indiferença, em que, ainda que pese os instrumentos presentes na globalização, como a internet e seu poder de opinião, a ideologia do regresso encontra-se mais predominante.

Logo, apesar de o Estado não efetivar as políticas na prática com a qualidade necessária para universalizar o acesso dos quilombolas aos seus direitos, nos parece mais sensato este tipo de funcionamento que recorda sujeitos históricos esquecidos em suas políticas públicas do que o tipo atual de gerenciamento estatal, feito por aquele que pretende manter no esquecimento os negros.

Retomando a análise dos dados, podemos observar com mais detalhes no próximo infográfico uma relação mais precisa determinando o Nordeste como a maior região do Brasil com mais escolas quilombolas, dos 792 existentes, 544 estão localizadas no Nordeste.

**Figura 02:** Número de escolas quilombolas divididos por Região



Fonte: Parte do Infográfico presente no Anuário da Educação (2018, p. 45).

Os dados contidos nesse infográfico, já nos proporciona uma visão crítica em relação ao nosso objeto de estudo em perspectiva macro, porque ele demonstra que apesar do alto número de escolas que devem, em teoria, priorizar e valorizar a educação quilombola, nem a metade destas possuem acesso à materiais específicos, como postula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução nº 8/2012 Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara da Educação Básica – CEB).

Tal crítica, se tomada como causa de outros fatores, nos leva a outras problemáticas, como: se a escola quilombola não possui material didático sobre sua própria história, o que a gestão escolar da cidade ou dos polos educacionais fazem a respeito disso? Se a identidade quilombola não chega aos alunos, é porque a identidade quilombola não está na escola, ou não está sendo pauta de discussão no município. Logo, o documento que carrega a identidade da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP), não está de fato, sendo e cumprindo o que sua natureza e função prediz.

O ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional é a construção de sua identidade. Tal documento carrega o que se é e o que se deve ser no futuro, baseado na sua ideologia. Dessa forma, a orientação pedagógica da escola deve estar norteadada na busca pela realização de sua ideologia, e assim, toda a comunidade escolar deve se pautar na compreensão profunda de sua missão. Ora, o PPP de uma escola localizada em território

quilombola deve reconhecer pontos básicos de sua função, que seja: identificar e trabalhar questões relacionadas ao racismo no Brasil; praticar uma educação para a diversidade, mas focada na identidade negra e quilombola; dar importância às manifestações culturais, religiosas e a questão da importância do território enquanto ligação de territorialidade; com presença da História local, regional e do cotidiano no espaço escolar; à memória, à oralidade, dentre outros. Nessa perspectiva de análise, vemos que perceber a grande quantidade de escolas quilombolas que estão sem materiais específicos nos leva à problemática de que as próprias instituições escolares não priorizam sua identidade enquanto ação política e pedagógica.

Tais dados presentes no Anuário Brasileiro de Educação Básica, nos remete à ideia de que a problemática não é só quantitativa, pois que, a partir do momento em que tomamos a necessidade de se pensar materiais específicos para o ensino quilombola considerando toda uma história e cultura afro-brasileira, o problema toma dimensões qualitativas.

Ainda considerando a ideia qualitativa, abordaremos, a seguir, a formação inicial e continuada dos professores, especificamente dos professores de História em escolas localizadas em território quilombola, baseando algumas de nossas argumentações em dados recentes.

## **2. Formação inicial e continuada e sua importância para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras no Maranhão**

O professor de História voltado a ensinar História da África e Afro-Brasileiras, deve possuir uma formação que fuja do senso comum, com profissionais que atuem na área, sempre respeitando as diferenças locais das áreas ao qual este está inserido, nesse pensamento, deve ser possibilitado à cumprir determinadas diretrizes.

As diretrizes destacam a importância da inclusão de temáticas específicas, como já observamos no capítulo anterior, como o estudo de memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, dentre outros. A formação de professores deverá, ainda, adequar a realidade em que está inserido dentro do material didático, sempre problematizando este material, principalmente quando ele não abarca suas especificidades, mas do isso, sabemos que existe no Brasil uma precariedade na formação de professores, quer seja em nível inicial ou continuado e, consideramos esse é um tema relevante e de grande desafio porque, além de se relacionar com a qualidade da educação oferecida à população e com o consequente desenvolvimento de uma nação, implica a constituição da profissão em si (CERICATO, 2016).

Nesta linha de raciocínio, que envolve inúmeras problemáticas a serem discutidas, resolvemos focar na dialética da formação inicial e continuada na modalidade presente, de corpo físico, e na modalidade ausente de condição física, realizado à distância. A formação de professores na modalidade “Educação à Distância” (EAD)<sup>7</sup> cresce diante da ausência de cursos presenciais fomentados pelos municípios e federações em parcerias com universidades ou coletivos culturais como o CNN, por exemplo. Como nos mostra os dados recentes do INEP (2019) sobre o Censo de Educação Superior, ao aferir o número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino no Brasil entre 2014 e 2018, nos revelando que em 2018, o número de curso à distância foi maior que os cursos presenciais, aumentando também o número de ingressos nesta modalidade de ensino, de acordo com o documento:

O número de ingressos, em cursos de graduação a distância, tem crescido substancialmente nos últimos anos, dobrando sua participação, no total de ingressantes, de 20% em 2008 para 40% em 2018. Nos últimos 5 anos, os ingressos, nos cursos de graduação presenciais, diminuíram 13%. (MEC/INEP, 2019, p. 18).

Ainda, complementamos com o fato de que, pela primeira vez na história da nossa educação, nos cursos de licenciatura, o número de alunos que frequentam cursos à distância foi maior do que os números de alunos dos cursos presenciais. Em 2018, houveram 816. 888 mil matrículas (50,2%), em cursos de graduação em licenciatura, na modalidade à distância, perto de 811.788 mil (49,8%) em cursos de licenciatura presenciais. Ou seja, ensina-se a formar professores de História, inicialmente, e também continuamente por meio de cursos de pós-graduação com baixa qualidade (inclui-se em nossa crítica, principalmente, cursos de pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira), hoje, no Brasil, à distância (MEC/INEP, 2019, p. 68, 69).

Diante dessa realidade, podemos problematizar dois fatores, tanto a formação inicial, pois muitos cursos de História são oferecidos em redes privadas na modalidade à distância, e a formação continuada, dentre estas, os cursos de pós-graduação, em nível de especialização, o qual oferta-se História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Problematicamos tal situação por conta da qualidade da qual muitos desses cursos oferecem, com baixa densidade teórica, alta taxa de dados desatualizados encontrados em materiais e apostilas que somente reproduzem informações da internet, sem contribuir efetivamente para uma educação crítica. Nessa perspectiva, de que vale a democratização a partir de uma oferta ampla, de um Ensino já tão deturpado como da História da África e da Cultura Afro-Brasileira

---

<sup>7</sup> Para Maia e Mattar (2007, p. 06), o conceito de EAD é: “[...] uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”.

sem a devida metodologia e a devida formação dos profissionais envolvidos no planejamento e tal atividade? Ademais, como trabalhar temas transversais à distância?

Tais informações podem ser encontradas em inúmeros artigos científicos que aferem a problemática. Zelinda Barros (2010), discute as possibilidades e dificuldades de curso em EAD que aborda a temática étnico-racial. Seu estudo conclui que a incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras estimula a democratização de práticas educativas na área de educação étnico-raciais, porém, devem ser acompanhadas do desenvolvimento de metodologias adequadas à abordagem.

A autora demonstra, por exemplo, características metodológicas negativas do uso do EAD que são comuns, apesar da inevitabilidade da presença de tal sistema.

A expectativa criada em torno da Educação a Distância como estratégia para superar os problemas educacionais existentes no nosso país é muito grande e, em alguns casos, hiperdimensionada. Se pensarmos que uma das principais características desta modalidade educacional na atual geração é o uso do computador e que apenas 21,8% tem algum tipo de acesso à WEB (IBOPE, 2008), veremos que o alcance da EAD ainda é muito restrito. Contudo o potencial de multiplicação que esta modalidade de ensino possui é considerável, o que pode fazer com que, em médio prazo, possamos utilizá-la como estratégia de uma efetiva democratização da educação, inclusive com legislação que abranja todos os níveis de ensino. Ainda assim, a disseminação do acesso a novas tecnologias por si só não resolve as imensas carências que temos no processo de ensino/aprendizagem, vide as dificuldades que decorrem da falta de contato com os equipamentos e do mau uso por parte daqueles que, tendo acesso facilitado, adotam uma postura reprodutivista (“recortar e colar”) (BARROS, 2010, p. 93).

A autora aborda dois lados: um inevitável que é sua aposta no crescimento da EAD em médio prazo – o que de fato aconteceu, como demonstramos nos dados do INEP (2019) – e, de outra maneira, o sistema alia-se a uma problemática que a autora caracteriza como “mau uso”. Acreditamos que o mau uso não provém somente dos usuários estudantes, mas de um sistema de planejamento já viciado na facilidade de ofertar tais cursos sem o devido planejamento. O que nos parece evidente na experiência que Barros discute acerca da Universidade Aberta do Brasil (UAB), bem como dos cursos de formação criados pela UFBA a quase uma década atrás, o *Curso À Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras*, com duração de apenas 4 meses, no qual houve 600 inscritos mas somente 261 professores foram certificados, por motivos de falta de familiaridade dos inscritos com os ambientes virtuais, de acordo com a autora.

Uma última reflexão extraída de Barros que gostaríamos de destacar, é acerca de competências que o grupo de professores que construíram o curso à distância criaram como norteadores de seu planejamento no decorrer do curso. Foram elas:

[...] a) Analisar criticamente as informações sobre África e africanos; b) conhecer e trabalhar com a história dos negros em sua relação com a história do Brasil, sem apelo a estereótipos; c) articular os conhecimentos adquiridos/construídos às suas áreas de atuação; d) perceber a diversidade étnico-racial das(os) discentes, suas características específicas e interagir com elas compartilhando saberes; e) compreender a necessidade do combate ao racismo em suas distintas formas e espaços de manifestação e comprometer-se com o seu combate na sala de aula; f) selecionar estratégias de ação adequadas ao trabalho com a temática étnico-racial; g) utilizar material didático que facilite o trabalho com a temática em sala de aula; h) manter-se atualizada(o) em relação à temática étnico-racial (BARROS, 2010, p. 97, 98)

Dessa forma, Zelinda Barros propõe reflexões epistemológicas acerca da oferta de cursos EAD que trate sobre História e Cultura Afro-Brasileiras que consideramos essenciais, mas que infelizmente encontra-se presente em poucos cursos dessa natureza.

No Maranhão, de acordo com o Censo Escolar de 2016, existem 56.603 matrículas referentes a estudantes quilombolas, com 3.910 professores em 716 escolas de educação básica. O grande número proporciona a grandiosidade que carrega consigo a imperiosidade da atenção do governo do estado para com políticas públicas efetivas para a educação quilombola e étnico-racial. Destaca-se a formação continuada para professores de Educação Escolar Quilombola, realizada pela primeira vez no estado no ano de 2017<sup>8</sup>. Ação extremamente necessário, visto a região Nordeste ser obtentora, ao lado da região Norte e parte da Centro-oeste, de um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada ou que possuam ao menos o nível superior, de acordo com dados presentes no Censo 2018 (mapa 1A, p. 05 do documento citado), o que contraria as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) que versa sobre a formação de professores<sup>9</sup>. Dessa maneira, se as disciplinas não estão concatenadas à devida formação dos docentes, tem-se, por sequência lógica, uma formação continuada dificultada ou de mínima ocorrência para os professores da educação básica.

Para o Estado do Maranhão, é essencial a presença das formações continuadas tanto quanto das formações iniciais para que possa se desenvolver com qualidade a educação

---

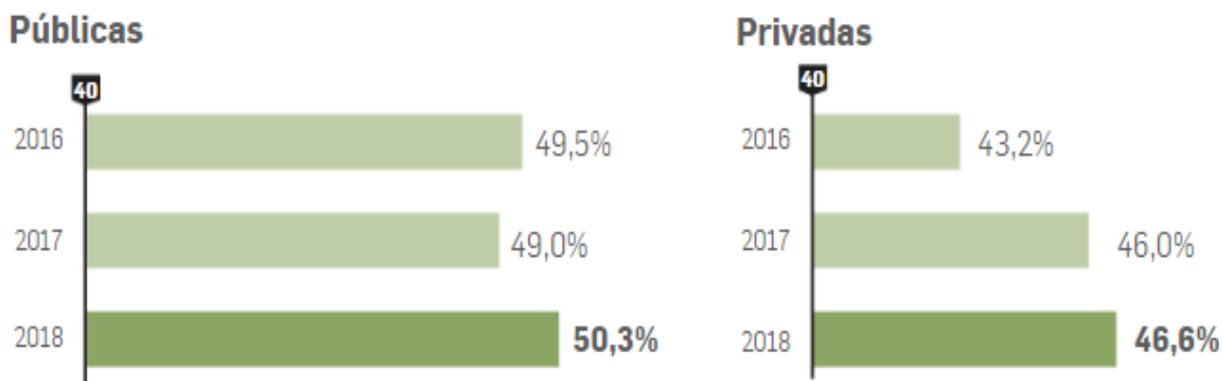
<sup>8</sup>Cf.: <<http://www.educacao.ma.gov.br/educacao-quilombola-investimentos-e-respeito-ao-povo-negro/>>. De acordo com a notícia, o governo do Maranhão já teria investido, em formação continuada na educação, até novembro de 2017, R\$ 589.514, 29, além das reformas e construção de escolas em comunidades quilombolas pelo programa Escola Digna.

<sup>9</sup> Versa a meta 15: “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.”. Versa a Meta 16: “Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Dessa maneira, a mesma preocupação em relação a formação está presente no Anuário da Educação de 2018 (p. 107-113), onde apresenta dados preocupantes acerca de professores com nível superior na região Nordeste (64,7%), e no Maranhão, há um alto número de professores tendo por formação somente o magistério (33,5%).

quilombola e étnico-racial. Outra iniciativa que fortaleceu a política para a educação quilombola e étnico racial é a cooperação técnica e científica firmada entre a Secretaria de Estado da Educação e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), proporcionando o desenvolvimento da primeira Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros do país, contribuindo para formar pesquisadores e docentes com ensino de qualidade prática e teórica, como foi o caso da realização do trabalho de campo por pesquisadores e estudantes maranhenses em Cabo Verde, continente africano, em 2018, sobre a formação e a cultura do povo africano, de onde deverá sair parcerias, projetos e ações educativas sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas estaduais, conforme a Lei 10.639/03.

Contudo, como demonstra o Anuário Brasileiro da Educação (2018, p. 101), “as desigualdades de oportunidades educacionais têm início na primeira infância e se estendem ao Ensino Superior. Os números mostram o fosso existente entre segmentos da população, quando se incluem critérios de raça/cor, região e renda [...]”, onde, de acordo com os dados, 14,3% dos jovens de 18 a 24 anos, autodeclarados pretos, estão matriculados no Ensino Superior, em comparação a 27,9% dos brancos, e ainda, 7,2% da população de 18 a 24 anos que reside no campo tem acesso à faculdade, contra 21,9% da área urbana. Isso demonstra que o Maranhão, ao criar um curso voltado ao ensino de África e ao ensino étnico racial, tenta propor uma melhora desses números a partir da conscientização e formação de professores e pesquisadores críticos, mas, espera-se que cursos desse tipo possam se interiorizar, proporcionando acesso à população de outros municípios, bem como às populações rurais, enxertando-se nos municípios que concentram maior número de comunidades quilombolas no Estado, como a Baixada e Reentrâncias Maranhenses.

É extremamente condizente citar o último dado estatístico do IBGE acerca da presença de negros e pardos no Ensino Superior Público no Brasil para fins de cruzamento crítico, onde estes passaram a ser, no ano de 2018, 50,3% dos inscritos, de acordo com os estudos *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça*. Considerando que os negros são a maioria da população (55,9%), tal dado demonstra um parcial sucesso da política de cotas na rede pública, que reserva a candidatos de grupos minoritários um acesso amplo e democrático às universidades públicas, por meio de políticas implementadas a partir de 2000.

**Figura 03: Participação de negros e pardos autodeclarados nas universidades públicas**

Fonte: IBGE, 2019.

Apesar desses dados indicarem um avanço no acesso à educação superior pública, pretos e pardos podem estar mais escolarizados, mas a desigualdade em relação aos brancos permanece<sup>10</sup>. Por exemplo, os negros e pardos ainda recebem um salário abaixo dos brancos, tendo renda mensal e anual menor, possuem menos cargos gerenciais, possuem menor absorção no mercado de trabalho, possuem menos representação política, são os mais atingidos pela violência e sua taxa de alfabetização, apesar de ter aumentado, ainda é maior que a dos brancos. Ademais, não se sabe exatamente quais universidades públicas eles frequentam, se são as antigas e reconhecidas no campo intelectual, com bons índices de pesquisa e extensão, ou as mais novas e menos estruturadas; bem como se possuem presença significativa em cursos como Medicina, Engenharia ou Direito.

Todavia, é exaltável que a população negra tenha à sua disposição cursos que falam sobre si, como a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, pois ao se formarem e exercerem a profissão docente, certamente construirão uma educação étnico-racial que o Brasil precisa, já que, como afirma João José Reis (1993, p. 189) “[...] Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no País”. Não estamos defendendo que tal curso seja voltado somente para os negros, mas sim que por ele tomar o discurso para si de uma educação étnico racial, torna-se interessante para quem procura ocupar seu local de discurso.

Além disso, o Estado vem adotando o programa Escola Digna, onde desde 2015 institui-se como política educacional estruturante para o Maranhão, com metas claras e ações definidas para transformação da educação pública maranhense. Com o programa, em quatro

<sup>10</sup> Cf. <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>>

anos, o governo investiu na infraestrutura das escolas com construções, reformas e revitalizações de escolas que antes possuíam estruturas de barracões, muitas em taipas; chegando a aproximadamente 850 escolas das redes estadual e municipais que passaram pelo processo, focando em escolas localizadas em áreas rurais, principalmente as escolas em territórios quilombolas<sup>11</sup>.

O Estado do Maranhão também conta com outros programas que estão ligados a uma secretaria especial, a Secretaria de Estado Extraordinária de Igualdade Racial (SEIR), que coordena o Programa Maranhão Quilombola, o Plano de Matriz Africana e o Projeto Negro Cosme. Como um de seus feitos, relatamos a discussão e planejamento de uma lei de cotas para negros em concursos públicos, implementada em 2015, a lei 10.404, já dentro do novo programa “Fortalecimento Étnico”, essencial para introduzir o negro no mercado de trabalho, enfrentando, desse modo, o racismo institucional que o afeta, impossibilitando sua inserção. Ainda, outro decreto importante, de 2017, foi a inclusão quilombola nos editais da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), com o eixo “Inclusão Produtiva Quilombola”, com o objetivo de promover o desenvolvimento socioeconômico, o empreendedorismo com inclusão nas principais cadeias produtivas de maneira sustentável e a diminuição dos impactos da tecnologia no meio ambiente, o que faz com que se eleve projetos científicos e de extensão dentro das universidades, e formando futuros pesquisadores<sup>12</sup>.

Nessa perspectiva, a educação quilombola no Maranhão vem avançando enquanto incorporação de políticas públicas mais democráticas, que direcionam um sistema de escuta direta às lideranças quilombolas, valorizando a continuidade e prolongamento das formações iniciais tanto dentro e fora do ambiente acadêmico, mas, ainda sim, seus resultados são de médio a longo prazo, principalmente seu impacto mais subjetivo e, ainda sim, muito se tem que fazer para - como pontuam Gomes e Silva (2006) acerca das experiências étnico-culturais para a formação de professores - superar toda a visão “conteudista” que torna estática e limitada o ensino de uma educação para as relações étnico-raciais e de uma história e cultura afro-brasileiras.

Todavia, é possível concluir que o Estado do Maranhão tem procurado, com esforço ímbar, fazer das políticas públicas não somente um ato de correção histórica, mas de um

---

<sup>11</sup> Cf.:<<http://www.sinfra.ma.gov.br/2019/06/28/educacao-do-maranhao-tem-mudado-nos-ultimos-4-anos-aponta-anuario-da-educacao/>>.

<sup>12</sup> Mais ações da SEIR podem ser encontradas no site a seguir em formato PDF e PWP: <<http://www.igualdaderacial.ma.gov.br/arquivos/>>.

processo pedagógico, nos termos de Noronha (2013) e de Arruti (2017), quando uma política pública é coordenada, assessorada e guiada por um sistema de escuta direta por meio de mecanismos de participação democrática com os grupos favorecidos (por meio de conselhos estaduais e municipais, ouvidorias, fóruns e etc.), na esperança de contornar o fato de que “[...] a população quilombola representa o setor mais desfavorecido do ponto de vista da oferta educacional, mesmo diante de sua expansão recente [...]” (ARRUTI, 2017, p. 137).

## CAPÍTULO III

### A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA AMÉLIA CAMPOS, NO QUILOMBO SANTANA DOS PRETOS

“O despertar já não incomodava mais. Que nem pé descalço, sempre pela terra e pedra. Cria resistência. Na memória, a palavra da vó Tonha: a gente se acostuma com tudo, mas sem história é arriscado de morrer” (OLIVEIRA, 2013, p. 55)

Neste capítulo, faremos um estudo exploratório a partir da delimitação de um caso, para assim estimular uma compreensão sobre como ocorre a educação étnico racial, mas focadamente, a presença da História Afro-brasileiras na escola Amélia Campos, e por quais perspectivas metodológicas e epistemológicas.

Sabemos que uma pesquisa exploratória possui três características essenciais: um prévio levantamento bibliográfico, o qual já apresentamos nos capítulos anteriores; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e por último, uma análise de exemplos para que se estimule uma compreensão mais profunda de uma temática universal em um objeto menor, bem delimitado. Logo, pretendemos demonstrar o modo ou as causas pelo qual alguns fatos são produzidos (GIL, 2008; 2010).

A Escola Amélia Campos localiza-se na comunidade quilombola denominada Santana dos Pretos. O acesso a comunidade Santana dos Pretos se dá através da principal rodovia do município de Pinheiro (MA-006), estando a trinta minutos do centro comercial, aproximadamente 32 km, na direção do município de Pedro do Rosário, entre o povoado de Porão grande e Paraíso. A comunidade é avistada facilmente, pois se encontra às margens da rodovia MA.

Complementando, a comunidade possui, em média, 312 famílias, de acordo com informação oral obtida em entrevista com o Seu Raimundo Aldo Costa, de 69 anos, atual presidente da comunidade Santana dos Pretos. A comunidade é certificada como quilombola desde 1996, mesmo ano em que a comunidade foi assentada em suas terras, o qual a comunidade

reconhece seu território com uma extensão de 3. 374 hectares. Ainda, a comunidade existe desde o século XIX.

A partir desta caracterização inicial, identificamos que a Escola Amélia Campos funciona ofertando com Ensino Fundamental de 6° ao 9° ano, sendo sua estrutura física de alvenaria, com 04 salas de aula, 02 banheiros, 01 secretaria, 01 sala para os professores, cozinha, biblioteca e um refeitório onde também é utilizado como sala de recreação. As salas não possuem climatização e equipamentos didáticos e de multimídias suficientes para cada uma.

A escola atende atualmente, de acordo com dados fornecidos pelo diretor 96 alunos. Sua existência data de 1986, quando atendia 40 alunos. No entanto, ela não era reconhecida como escola quilombola, fato que ocorreu somente em 2010 através do reconhecimento pelo MEC, por meio da Resolução 029/2015.

**Figura 04: Foto da Escola Amélia Campos**



Fonte: Irany Sousa

No entanto, o que nos interessa é como a escola trabalha os assuntos relacionadas às temáticas afro-brasileiras, voltando à atenção para a educação étnico racial, mas em especial, por se tratar de uma escola em área quilombola, como esta valoriza a educação quilombola, voltando seus conteúdos para a História, a Cultura, a Arte, a Literatura local que aborde a identidade quilombola, ou a história de formação do quilombo Santana dos Pretos.

## 1. Entrevista com o Diretor da Escola Amélia Campos

Começamos com a análise de uma entrevista realizada com o atual diretor da escola e a diretora adjunta. Destacamos que a entrevista fora realizada no mês de novembro de 2019, e que por questão ética, dispensamos nomear os gestores, mesmo que sejam ocupantes de cargo público, visto que nossa pesquisa não passou por um comitê de ética específico. A entrevista fora parcialmente transcrita para este texto, retirando dela o que nos interessa para a análise. Ainda, disponibilizamos ao final desta seção um relato oral obtido com o presidente da comunidade, a fim de trazermos contraposições necessárias ao debate.

Ao indagarmos ao diretor sobre a situação da educação quilombola, do diálogo da escola com a comunidade, este nos responde:

Diretor: fazemos reunião sucessivamente com a comunidade, nós com o presidente da comunidade, para a escola não fechar e mandar os alunos daqui para a escola sede fora da comunidade. Além do mais, funcionamos com professores qualificados, cada um formado na sua devida área, que nem em escola polo ou sede possuem, tanto é, que, a escola Amélia Campos foi reconhecida agora na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, com nossa aluna, indo para o nível estadual. Temos quatro professores pela manhã e seis pela tarde. Mas vai entrar o EJA aqui, aumentando o número de alunos pela noite, ofertando para os pais dos alunos da comunidade. (Informação Verbal, 2019).

O diretor nos informa sobre a situação em que a escola se encontra atualmente, após uma mudança de gestão, com poucos alunos e com possibilidade de fechar, ao mesmo tempo, reitera a chegada do EJA, o ensino para jovens e adultos, como uma conquista importante para a comunidade, porque os pais dos alunos, que moram na comunidade, terão a oportunidade de estudar. Ademais, o diretor reconhece que a escola possui um quadro ótimo de professores, com todos formados em sua área de ensino, destacando o reconhecimento de uma redação de uma aluna local, que conseguiu avançar nas etapas da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, fato que fora possível devido à qualidade do trabalho que os professores impõem no ambiente escolar.

Ao seguinte, questionamos se a escola possui um Projeto Político Pedagógico, no qual o diretor nos informa que possui, mas não está renovada, fato que pretende realizar com a comunidade, atualizando o projeto. Esse fato nos parece problemático, porque uma escola sem identidade ideológica, principalmente uma escola em quilombo, é uma escola sem plano e missão de ação, e sem conversa e abertura com a comunidade local, pois sua identidade se configura justamente no conhecimento de onde está incluída, de modo a compreender o público

ao seu redor. Sem a oportunidade de realizarmos um estudo aprofundado de um documento importante, não podemos desenvolver críticas mais articuladas com outros referenciais teóricos.

Apesar disso, questionamos se o Projeto Político Pedagógico futuro centralizará uma educação voltada à questão quilombola e para as relações étnico-raciais, no que nos é respondido que sim, vindo a ser ideia central do PPP, e o diretor adiciona que isso já está sendo posto em prática por meio da educação em tempo integral, que está se iniciando na escola:

Diretor: Sim, tanto é que agora dia 23, um sábado letivo, estaremos voltados ao Dia da Consciência Negra, temos um mural exposto, estamos trabalhando, os estudantes já estão praticando a dança afro, a capoeira. E também a escola foi contemplada com educação em tempo integral, ou seja, todos os alunos que estudam de manhã vêm pela tarde e o contrário é válido, no Programa Mais Novo Educação, e como é quilombola, funciona a dança, a capoeira, o artesanato local, e o reforço em Língua Portuguesa e Matemática, que são consideradas essenciais. Assim, a cultura local deve ser bem aprofundada nesses assuntos, com destaque para as danças e a capoeira, já bem aprofundado pelos professores daqui. Isso é importante porque aqui todos são remanescentes quilombolas, negros. [...] (Informação Verbal, 2019).

Dessa maneira, o diretor expõe dois fatores o qual considera essencial para se entender a História dos negros e dos quilombos, enfatizando a dança de matriz afro e a capoeira. Esses dois elementos, bem comuns no ensino de arte e cultura afro-brasileiro, são de extrema importância, mas não são os únicos elementos que devem realizar diálogo com a educação quilombola. Outros elementos devem ser centrados também, como a história da formação de Santana dos Pretos, a história dos quilombos em Pinheiro e da Baixada Maranhense, a história de grandes reinos africanos, a cultura gastronômica oriunda de África, o que herdamos da linguagem Bantu e outras, as brincadeiras de origem africanas, mas principalmente uma educação para a conscientização do racismo. Focar somente no que já se é muito comum não deixa de ser uma forma de estereotipar e superficializar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2003), comportamentos racistas e discriminatórios podem se fazer presentes desde a educação infantil, afetando o relacionamento entre crianças e adultos, fato que faz com que o autor defenda a intervenção da Lei 10.639/2003 mais veementemente no currículo da educação infantil. Dessa forma, acreditamos que a inserção e foco no elemento de uma educação contra o racismo, de uma consciência étnica racial e de como a sociedade brasileira se comporta diante desse assunto, já deva ser especialmente focalizado no ensino fundamental na escola Amélia Campos.

Para corroborar esta questão, destacamos a fala do diretor acerca da auto declaração no momento da matrícula de alunos: “[...] Existe um receio né, na matrícula, a gente pergunta: ‘qual é a cor?’ eles respondem pardo ou moreno, e a mãe que diz: ‘negro’, nós somos negros.”

Por este motivo deve-se desenvolver as atividades voltadas à conscientização do racismo. Apesar disso, destacamos que a própria atividade da dança afro e da capoeira podem ser desenvolvida tendo por foco não ensinar as crianças a dançar e a lutar, mas a desenvolver um olhar plural acerca da cultura em que vivemos, através do reconhecimento da diversidade e da capoeira como manifestação de uma resistência contra o sistema opressor escravista, fato que pode se destacar resgatando a historicidade da capoeira. De resto, a capoeira pode ser trabalhada de forma multidisciplinar, a partir do entendimento de que se pode trabalhar a corporeidade, a musicalidade e a sociabilidade.

Outro ponto que gostaríamos de abordar é o fato de que o diretor citou tal importância focando no Dia Nacional da Consciência Negra, instituído por lei. Nos sobra a crítica já bem consolidada de que somente se trabalha a temática durante tal temporada por força de imposição em Lei, caso contrário, isso não se realizaria. É necessário pensar políticas concretas contra o racismo em um país racista durante o ano inteiro, e não somente por uma temporada, principalmente em uma escola quilombola. Logo, na ausência de uma fala do diretor em que ele pontue que tal trabalho não seja realizado somente em tal temporada, mas sim durante todo o ano letivo, ficamos na presença desta crítica.

A seguir, na continuação da entrevista ao diretor da escola, questionamos se o livro didático utilizado é voltado à temática étnico racial e da educação quilombola, ou se ao menos este enfatiza mais a temática, garantindo novas perspectivas de trabalho.

Entrevistadora: O livro didático utilizado pela escola, enfatiza a temática racial e/ou quilombola?

Diretor: Sim. Tanto é que estamos trabalhando em um projeto que está na SEMED, voltado para a educação do campo e quilombola, chamado “O lugar onde eu vivo”, onde vamos ter um cronograma para registrar produzir atividades locais, incentivar obras literárias, como “As cores da Escravidão” que nossos professores estão trabalhando com os alunos (Informação Verbal, 2019).

Infelizmente, não conseguimos ter acesso ao livro didático em questão, restando-nos a afirmação positiva do diretor, de modo que, por ocupar o cargo que ocupa, endossando, assim, determinado discurso, não se sabe se o material realmente é produtor, visto que os professores não responderam diretamente à questão, deixando-a para o diretor. De toda a forma, o diretor cita um projeto em andamento, considerado autoral e essencial para a atuação de uma educação étnico racial na escola em questão. Destarte, fora citado o livro literário “As Cores da Escravidão”, de Ieda de Oliveira. Lançado em 2013, é uma narrativa infanto-juvenil e que esteve entre os dez indicados na categoria Juvenil do Prêmio Jabuti, no ano de 2014. O livro conta a história de Tonho que sonhava em ter uma vida melhor. A avó Tonha contava histórias para o garoto e uma delas era sobre o Gato de Botas. Um dia, surgiu no bairro onde eles

moravam o Gato Barbosa – homem que recrutava trabalhadores para empreitadas. Tonho, inocente, acredita que aquela é a chance de mudar de vida. Embalado pelas histórias da avó, ele convence seu amigo João a seguirem o “gato” e a aventura tem início. A história, então, perpassa por uma consciência de que há uma inocência roubada e sonhos impossibilitados por conta do trabalho escravo infantil. Consideramos importante o fato de ser introduzido tal literatura no trabalho com os alunos, pois nada melhor do que a Literatura trabalhar a História, do que a ficção impulsionar a realidade.

Segundo Eni Alves Rodrigues, ao explicar em um artigo sobre as possibilidades literário-pedagógicas de se trabalhar obras do moçambicano Mia Couto, informa

Textos literários podem realizar interseções pertinentes na vida dos indivíduos, permitindo mudança de valores, de paradigmas ou mesmo de direção da vida de uma pessoa mais que outros meios. A mudança de comportamento e de modo de ver o mundo, propiciada pela leitura da obra literária, seria possível porque a literatura leva o indivíduo a pensar e a questionar a condição social do ser humano e, a partir daí, pode ser motivado a lutar para operar mudanças significativas no seu comportamento e mesmo na sociedade em que vive (RODRIGUES, 2017, p. 04)

Seguindo para finalizarmos a entrevista, questionamos:

Entrevistadora: Você já consegue perceber mudança no entendimento sobre o que é a comunidade quilombola, se eles sabem o que é ser quilombola?  
 Diretor: Eles sabem e aceitam. Tanto é que o presidente vem aqui, nós conversamos sobre inúmeras coisas para incentivar a identidade, por que sem comunidade não existe escola, sem escola não existe aluno, e sem aluno não existe o professor, tudo funciona em conjunto, logo, precisamos dialogar com a comunidade (Informação Verbal, 2019).

Dessa maneira, o diretor da escola reconhece abertura de diálogo direto com a liderança local e a comunidade, assumindo compromisso com um planejamento que perpassa o incentivo à educação quilombola e a consciência étnico racial. De tal modo, ele nos afirma que o Dia da Consciência Negra está sendo organizado junto à comunidade, para que seu trabalho seja mais efetivo.

Figura 05: decoração da escola para a Semana da Consciência Negra



Fonte: Irany Sousa

Figura 06: decoração da escola para a Semana da Consciência Negra (2)



Fonte: Irany Sousa



simples departamento dentro da Secretaria de Assistência Social, e que na opinião do entrevistado: “[...] esse departamento não funciona”.

Dessa maneira, o que obtivemos fora uma opinião contrária ao o que o diretor da escola Amélia Campos declara quando afirma positivamente acerca da formação de seus professores, e ainda, quando o presidente da comunidade coloca em “xeque” a Secretaria de Igualdade Racial, ele também critica a falta de articulação política desta, bem como do engajamento desta para com as políticas públicas educacionais. Em sumo, na fala de Raimundo Aldo Costa, presidente da comunidade Santana dos Pretos, ficou visível sua insatisfação com a educação quilombola da escola local, apresentando-nos outro ponto de vista: a visão dos que estão dentro e que são quilombolas.

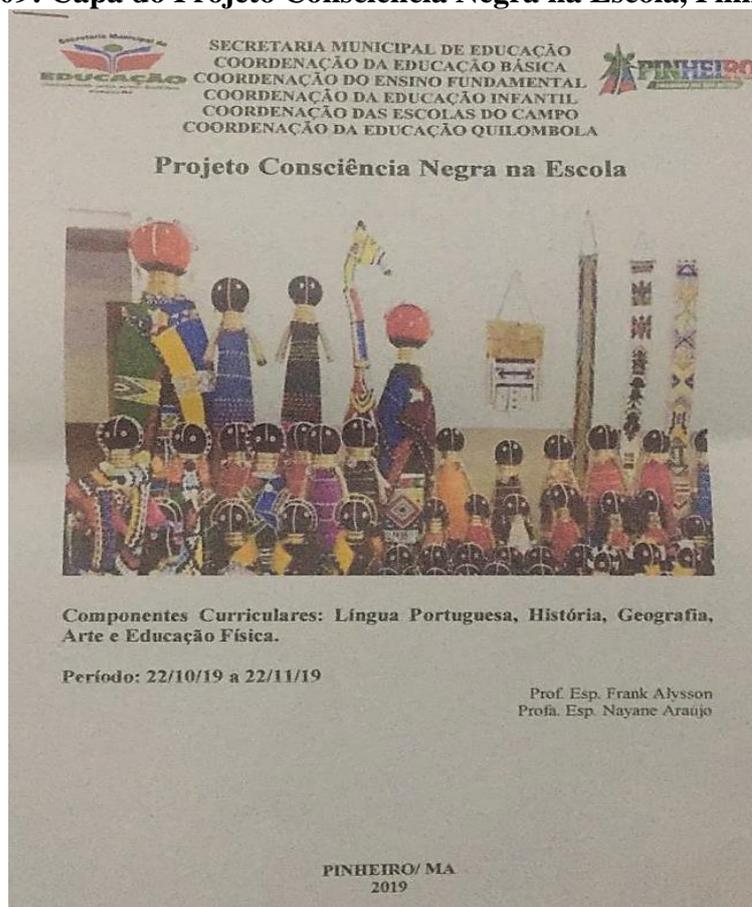
Nesta segunda análise de material recolhido em campo, partiremos para a investigação de um Projeto elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, intitulado “Projeto Consciência Negra na Escola”, voltado para as ações durante a semana da consciência negra em nível municipal.

## **2. Investigando o “Projeto Consciência Negra na Escola”.**

O Projeto Consciência Negra na Escola é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Pinheiro, em conjunto com as seguintes coordenações: Coordenação da Educação Básica, Coordenação do Ensino Fundamental, Coordenação da Educação Infantil, Coordenação das Escolas do Campo, e Coordenação da Educação Quilombola. Abrange as seguintes áreas curriculares: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Educação Física. Foram produzidas pelos professores especialistas Frank Alysson e Nayane Araújo.

Nossa investigação por sobre o projeto perpassa perceber como ele atua no cotidiano, na prática, não somente na estrutura lógica argumentativa apresentada em sua escrita, mas sim seu efeito na realidade e, por tal motivo, questionamos se ele produz uma real inclusão de um ensino crítico de História e Cultura Afro-Brasileira, por meio de uma política realmente de inclusão, que valorize aspectos totais de cidadania e da identidade negra, ou se age como mais uma política de *exclusão includente* (MENEZES, 2007).

**Figura 09: Capa do Projeto Consciência Negra na Escola, Pinheiro-MA**



Fonte: foto de Irany Sousa

Na introdução do projeto, é citado a Lei 10.639/2003, partindo do reconhecimento de dois pontos: da instituição do Dia Nacional de Consciência Negra e da obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolar. Após, indica alguns artigos que promovam essa reflexão no ambiente escolar sobre a luta, a resistência e o legado dos negros na História do Brasil. Por fim, traz uma definição de quilombos que está ligada à resistência, como sinônimo de abrigo e luta, citando o grande líder Zumbi dos Palmares.

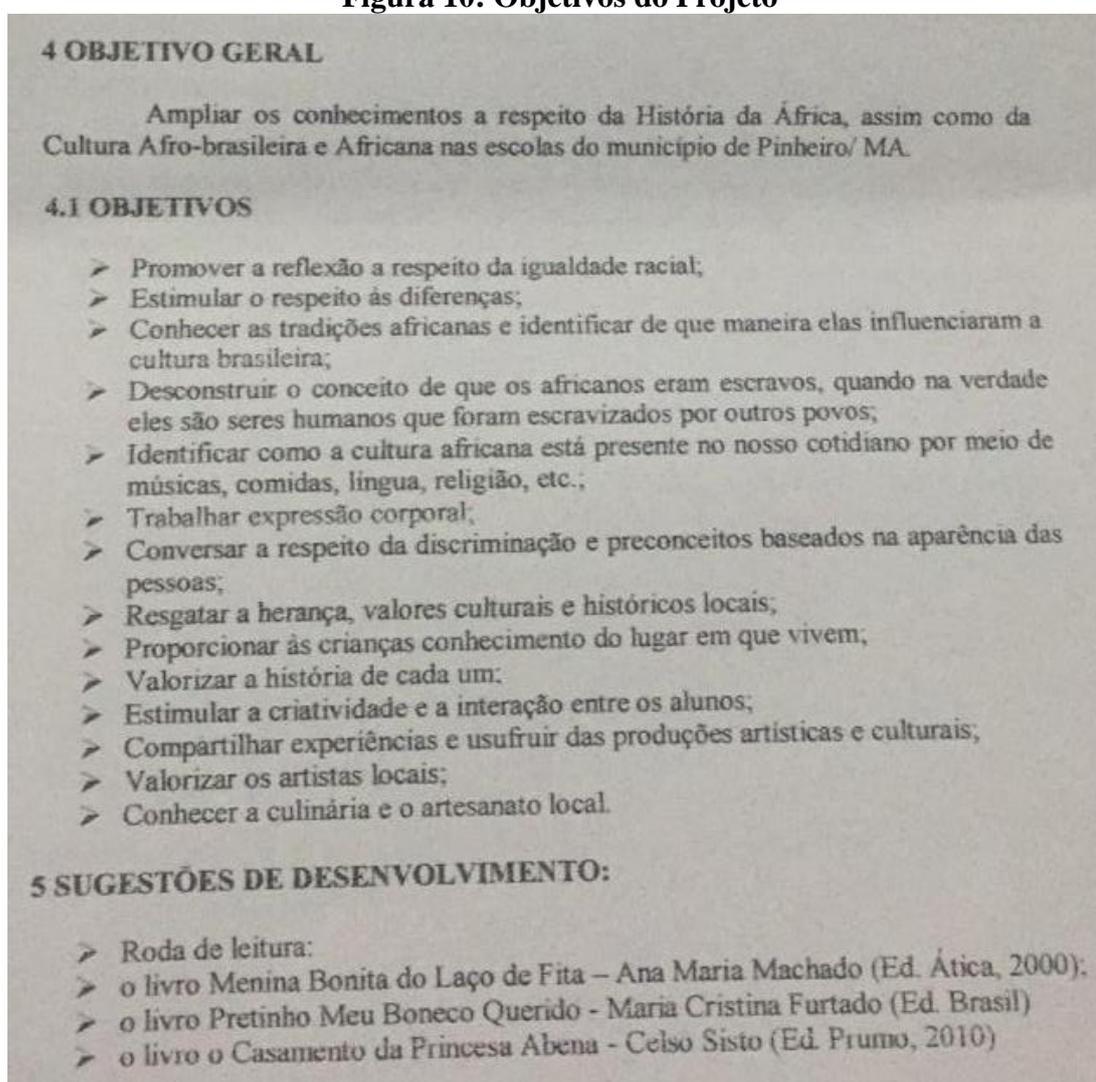
Destacamos que a perspectiva de análise inicial é focada na visão de que os quilombos eram somente formas de resistência, sempre muito ligado à imagem de Zumbi, entretanto, já em literatura corrente nos é chamado a atenção para o fato de que essa imagem de quilombos torna-se, atualmente, muito estática e simplória, pois que muitos quilombos se formaram em outras perspectivas, não somente de fuga, mas de herança de terras inclusive dentro e diretamente herdadas após o falecimento da família de brancos, ou ainda herdando terras da Igreja, ou comprando suas próprias terras, ou formadas por ligações religiosas ou afetivas que envolve um lugar sagrado ou um determinado parentesco (ALMEIDA, 1996). Por tal razão, deve-se notar que a historiografia indica um fato mais complexado e menos

mitificado, que dá o tom de que o significado de quilombos é algo mais dinâmico, mais social e até contemporâneo, influenciando na forma de se ver e entender os quilombos na atualidade o que acreditamos que deva ser incorporado na formação dos professores, principalmente na formação continuada.<sup>13</sup>

A seguir, o projeto apresenta o público alvo, que são alunos da educação infantil e do 1º ao 5º ano, incluindo turmas multisseriadas de escolas do campo. Na justificativa, o projeto se foca na problemática do racismo existente no segundo maior país do mundo com população negra, visando a necessidade de esclarecer conceitos do “imaginário popular” e chamar atenção pelo respeito às diferenças.

Vejamos, agora, os objetivos gerais e específicos contidos no Projeto:

**Figura 10: Objetivos do Projeto**



Fonte: foto de Irany Sousa

<sup>13</sup> Referenciamos o que Rosenverck Estrela Santos (2010), professor da Licenciatura em Estudos Africanos da UFMA, denomina de os quatros “T”: Tribo, Tambor, Terreiro e Tarzan. Esse tipo de visão de África é comum no imaginário brasileiro e deve ser superado.

Compreendemos que o objetivo geral pretende dar conta de uma porção de coisas, e que os outros objetivos seriam a forma de se alcançar o objetivo, perpassando um caminho multidisciplinar, dessa forma, o projeto aponta para uma educação étnico racial, para uma consciência do negro na sociedade brasileira, não somente por meio da discussão sobre o que é racismo, mas também pretende valorizar a história do negro no país.

Consideramos necessário tal alargamento de temáticas, o que em outra visão, para alguns pesquisadores, parecerá um exagero de objetivos específicos, todavia, isto não é um projeto de pesquisa, e sim um projeto de ação multidisciplinar a nível de Secretaria de Educação Municipal.

O projeto se pretende realizar por diversas formas, fazendo da semana da consciência negra um grande evento presente em todo o município, por diversas formas metodológicas, de forma que perpasse pelas áreas disciplinares citadas, principalmente pela literatura, música e artes em geral, sempre focando em referenciais da África e da Cultura Afro-brasileira. Não temos muito em que criticar o projeto, pois poucos são os pontos em que nos chamam a atenção uma necessidade de reformulação, mas sim, de ampliação bibliográfica, visto a única referência bibliográfica citada que aparece no documento, para que assim se incorpore algo mais teoricamente amarrado e complexo, no entanto, sabemos que querer complexificar tal atividade por meio do incorporamento teórico e metodológico já soa como um empecilho para que se coloque o projeto em funcionamento, justamente quando uma atividade tão importante não ocorre à nível municipal de maneira corriqueira, interligando tantas coordenações como ocorre em Pinheiro. Julgamos tal ação da Secretaria de extrema valia.

Não podemos deixar de notar a ligação deste projeto com a escola quilombola Amélia Campos e costurarmos, assim, mais uma crítica: será que a escola só trabalha tal temática por força (não somente do Dia Nacional da Consciência Negra, como já chamamos atenção) do projeto aqui citado, entrando, dessa maneira, na rotina semanal em questão todas as escolas com público alvo do projeto durante esse período, do Dia (no caso, o Projeto reserva uma semana de atividades mas na escola só ocorre um dia) da Consciência Negra? Tal questão não obteve resposta, visto que nosso tempo de pesquisa de campo e histórica não nos possibilitou elaborar a reflexão, mas chamamos uma ácida atenção para o fato de que, caso não haja continuidade progressiva de discussão e planejamento de mais políticas desse tipo, bem como da melhoria desta, acompanhado da necessidade de fomentar a formação continuada dos professores da rede pública local na temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, toda a

política pode descambar para uma *inclusão excludente*, onde os recursos são gastos sob o risco de não mudar a estrutura racista do país, e sim complexificá-la mais ainda.

Nesse sentido, consideramos o projeto em questão uma materialização efetiva da Lei 10.639/2003, fazendo-se política pública educacional que parte de um planejamento intersetorial municipal, o que aumenta as chances de efetivo impacto, justamente por sua articulação democrática e participativa, tal como pondera Arruti (2017) e Noronha (2013), o qual discutimos no capítulo anterior.

Assim, considerando o conceito de *inclusão excludente*, o qual perpassou em toda a nossa análise neste trabalho, este projeto, inicialmente não pode de fato praticar uma inclusão que seja excludente - pois que na sociedade pinheirense, em vista do que nos mostra o escasso número de trabalhos acadêmicos ou de dados educacionais públicos locais acerca sobre o estado do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira -, mas sim uma inclusão de algo que vem se constituindo como uma política ainda muito recente na história política local, mas que se esforça para cumprir o objetivo de oferecer um lugar à África no currículo, de oferecer a oportunidade da sociedade pinheirense refletir em seus espaços escolares sobre nossa memória escravista.

Todavia, este engajamento deve progredir para um pensamento de política pública efetiva que pense em um firmamento da educação étnico racial, do pensar a África que atravesse o currículo durante todo o ano letivo, e não somente durante tempos determinados. A epistemologia deve ser formativa, continuada e defendida como visão de mundo essencial da qual sem ela, o Brasil nunca haverá de extinguir suas desigualdades sociais, econômicas, políticas e todas as outras, pois a manutenção do racismo, do esquecimento do negro e da África é base fundante da assimetria da justiça social que assola o estado.

Portanto, acreditamos que é na especificidade das relações étnico-raciais no Brasil, que devemos, segundo Rosenverck Estrela Santos (2010), “[...] refletir sob quais mecanismos e bases as instituições políticas, culturais e educacionais reproduziram e reproduzem os valores e padrões de uma elite dominante, em detrimento de outras visões de mundo e referências históricas.”

A escola Amélia Campos nos pareceu um ambiente que em face de toda a dificuldade existente (logística, epistemológica quanto à formação continuada, distante do centro de Pinheiro, dentre outras), compromete-se pela construção de um currículo mais horizontal com a comunidade Santana dos Pretos, trabalhando pela afirmação da identidade negra e quilombola em seu espaço escolar. Não obstante, essa visão nos fora passada pela fala

do diretor da escola, assentida por alguns professores que estavam presentes no momento da reunião, mas que não responderam às perguntas que fora dirigida a todos.

Quando demonstramos a opinião do presidente da comunidade Santana dos Pretos sobre o que ele achava da situação da educação quilombola, sua resposta vai de contra à perspectiva apresentada pela direção, apontando para críticas políticas à nível municipal. Logo, considerando seu ponto de vista, o que temos é uma dicotomia de discursos, e em fato de nossa pesquisa não ser profunda o suficiente para analisar os discursos a partir de um método próprio não podemos afirmar quem está certo ou errado, e nem esse é o nosso objetivo. O que devemos fazer é refletir sobre como os discursos são diferentes a partir do lugar em que se fala, pois que estes discursos estão permeados de sua visão de mundo, e das relações de poder em que ocupam na sociedade.

Diante disso, é extremamente válido pensar uma política continuada e que progrida epistemologicamente incorporando a necessidade da História e Cultura Afro-brasileira no município de Pinheiro, na escola Amélia Campos, onde possam ser ouvidas, discutidas e debatidas tais perspectivas da comunidade, da escola e do poder público local com a sociedade em geral, para que se possam, a través de uma participação real, promover ideias que rumam para a melhoria do ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho abordou o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na escola Amélia Campos, no Quilombo Santana dos Pretos, em Pinheiro-MA. Nessa perspectiva, compreendemos que o exercício do magistério nas sociedades modernas, em especial em comunidades quilombolas, é uma condição imprescindível para recriar saberes, valores e conceitos, no sentido de aprender e retomar os caminhos da ancestralidade afro-brasileira em escolas quilombolas com objetivo precípua de restabelecer o ensino de África por vias não eurocêntricas.

Durante esse caminho reflexivo, abordamos que um dos objetivos centrais do Ensino de História e Cultura Afro Brasileiro é o fomento da identidade negra, e dentro do nosso objeto que é a educação quilombola, da identidade quilombola. Por isso, ensinar sobre os quilombos nas escolas não é somente ensinar sobre quilombos como restos de algo que já não é, mitificando a História. Deve-se refletir sobre a educação quilombola, portanto, a partir da própria ressignificação do termo quilombo, tirando-o de uma noção estática tanto histórica como social.

Concomitante a esse pensamento, constatamos, por vias de pesquisa bibliográfica, a ausência parcial de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais incorporadas ao planejamento escolar, o que contribui de forma direta para que as diferenças entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais, pois que a parcialidade não permite o aprofundamento epistemológico desenvolvendo discussões críticas e plurais no ambiente escolar. O desafio é tornar o ensino de história e cultura afro brasileiro como elemento curricular voltado ao fomento da identidade negra, principalmente quando a escola está inserida em território reconhecido como quilombola, superando o conceito que enfocamos na primeira parte de nosso trabalho, o que Jaci Menezes (2007) chama de *inclusão excludente*, o equivalente à uma nova forma de deixar e de se esquecer na margem a população negra.

Nesse sentido, nossa discussão seguiu na análise de como as políticas públicas podem ser usadas para superar tal política que manobra sobre o discurso identitário, concedendo-lhe uma ilusão de cidadania completa. Para refletir sobre o assunto, recorreremos ao pensamento de Noronha (2013) e Arruti (2017), quando afirmam a necessidade de que as políticas públicas devam ser coordenadas, assessoradas e guiadas por um sistema de escuta direta efetuado através de mecanismos de participação democrática com os grupos favorecidos (por meio de conselhos estaduais e municipais, ouvidorias, fóruns e etc.), na esperança de

contornar o fato de que muitas políticas são falhas, na praticidade, por conta de que seu planejamento é elaborado à distância, longe da participação da sociedade civil organizada.

Nessa linha de raciocínio, destacamos que o estado do Maranhão desenvolveu inúmeras políticas que vem tendo sucesso nos últimos anos, incluindo a criação do primeiro curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros do país, entre outras ações que tentam estabelecer políticas mais sustentáveis e efeito à médio e à longo prazo, e não imediatista.

Por fim, destacamos nosso objeto de análise de campo, tentando compreender como a uma escola quilombola, a escola Amélia Campos, localizada no quilombo Santana dos Pretos, trabalha a temática dentro de seu currículo. Nessa investigação, compreendemos que a escola vem se comprometendo em expandir a discussão da condição do negro na sociedade brasileira, mas pelo viés de explicar a cultura por meio de manifestações culturais como as danças afro e a capoeira, e tentar, por meio destas, promover o conhecimento acerca da História e da Cultura Afro-Brasileira. No entanto, pouco se busca trabalhar outras temáticas, mais voltadas ao racismo, por exemplo, ficando a depender de ações de docentes isolados que inserem a temática por meio da literatura, por exemplo. Ainda, reconhecemos contradições entre a fala do diretor para com a do presidente da comunidade Santana dos Pretos, o que nos leva à necessidade de uma investigação mais profunda para entender os fatos.

Ainda, outras críticas ficaram em processo aberto, visto o tempo indisponível da pesquisa, como a de que a escola só exerce o pensamento de uma educação étnico racial durante a temporada do Dia Nacional da Consciência Negra, ou por intermédio de atividades conduzidas pela secretaria de educação municipal, como colocado no “Projeto Consciência Negra na Escola”, o qual também analisamos, juntamente com as entrevistas. Acreditamos que isso possa construir uma política superficial, distorcendo inclusive a ideia de uma educação quilombola.

Apesar das desconfianças contidas nas entrevistas, o projeto nos pareceu mais preciso e satisfatório, principalmente por sua organização intersetorial e participativa, incluindo a comunidade local. De fato, o projeto é fruto da Lei 10.639/2003, fazendo-se política pública educacional que parte de um planejamento intersetorial municipal, o que aumenta as chances de efetivo impacto, justamente por sua articulação democrática e participativa (ARRUTI, 2017; NORONHA, 2013). Assim, considerando o conceito de *exclusão includente*, o projeto fora interpretado de maneira satisfatória diante do escasso número de trabalhos acadêmicos ou de dados educacionais públicos locais acerca sobre o estado do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, justamente porque pratica uma inclusão de uma História extremamente excluída, e

vem tentando construir um currículo que planeja e pratique a educação quilombola. E, por fim, destacamos a necessidade da manutenção deste projeto para um engajamento progressivo em toda a máquina pública local em prol da educação étnico racial, do pensar a África que atravesse o currículo durante todo o ano letivo, de maneira formativa e continuada, e não somente durante tempos determinados, caso contrário, tornar-se-á, indubitavelmente, em mais uma política promotora de *inclusão excludente*.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos**: sematologia face as novas identidades. In.: Projeto Vida de Negro, FRECHAL, Terra de Preto: Quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1996, p. 11-19.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. [Livro Eletrônico]: geral e Brasil / Maria Lúcia de Arruda Aranha. São Paulo: Moderna, 2012. 3 Mb : ePUB.

ARRUTI, José Maurício. “Quilombos”. In: Osmundo Pinho (org), **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Salvador: ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017. Disponível em: <<http://nyemba.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/3454-19433-1-PB.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2019.

**ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2018**. Ed. Moderna, PNAD CONTÍNUA (Edição Atualizada), 2018. Disponível em: <[https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)> Acessado em: 12 out. 2019.

ATHAYDE, Johildo L. de. A importância da história da África negra. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 1, 1965. p. 57-67.

BARROS, Zelinda dos Santos. Ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas: rumo ao desvinculamento epistêmico. **Revista da ABPN**. v. 7, n. 15 • nov. 2014 – fev. 2015, p.69-91. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/115>> Acesso em: 19 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. À Distância revelando o “Outro”: educação à distância (EAD) e o ensino de história e cultura afro-brasileiras. **INTERDISCIPLINAR**, Ano 5, v. 10, n. especial, 2010. ISSN 1980-8879. P. 85-105.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>> Acesso em: 08 set 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira**

**e africana na educação básica.** 2004. Disponível em: <  
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>> Acesso em: 19 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer CEB 04/98.** Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012.** Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília: CNE, 2012. Disponível em:  
<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 03 set. 2019.

\_\_\_\_\_, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)> Acesso em: 12 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/2003/L10.639.html](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.html)>. Acesso em: 05 de julho de 2008.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade:** uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Alguns Fundamentos para a Educação na Diversidade. Repensar diversidades e o campo da educação:** (re) leituras e abordagens contemporâneas / Organizadores: Antonio Carlos Sardinha, Adriana Tenório, Marcos Vinicius de Freitas Reis – Macapá: UNIFAP, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras.** Brasília: UnB, 2003. Série Antropologia, n. 358.

CARNEIRO, Edison. Singularidades dos Quilombos. In.: **Os quilombos na dinâmica social do Brasil** / Clovis Moura (org.). – Maceió: EDUFAL, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo e preconceito e discriminação racial na educação infantil. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2003.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000200273&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200273&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.

COSTA, Antonio Henrique França. A implantação do estudo de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo escolar da rede municipal de Ensino de São Luís-MA. In. **Insurreição de saberes: práticas de pesquisa em comunidades tradicionais. Interpretações do Maranhão / orgs. Cynthia Carvalho Martins...** [et al.]; autores, Davi Pereira Júnior ... [et al.]. – Manaus: Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2011, p. 196-212.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença.** Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

FERREIRA, Carolin Overhoff. “**África**”. Um continente no cinema. São Paulo: Editora FAP/UNIFESP, 2014.

FREYRE, Gilberto de Melo. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Ed. 34. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE). Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. **Relatório Analítico Final.** MEC; INEP. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>> Acesso em: 09 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo, Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **Nas fronteiras da liberdade: mocambos, fugitivos e protesto escravo na Amazônia colonial.** An. Arq. Públ. PA, Belém, 1996.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural no pós-modernidade.** 6ª ed. – Rio de Janeiro: Dp&A, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed. **Censo da Educação Superior 2018.** Divulgação dos Resultados. Brasília-DF, 19 set. 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>> Acesso em: 17 nov. 2019.

LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Vol. IV, 2000. Disponível em: <[http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol\\_04](http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04)>. Acesso em: 20/04/2018.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. As duas pedagogias: formas de educação dos escravos: mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.145 –163, dez. 2007.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. In: **AFRO-ÁSIA**, nº 14, Universidade Federal da Bahia, 1983.

\_\_\_\_\_. **Rebeliões na Senzala, Quilombos, Insurreições, Guerrilhas**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1981.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13482/15300>> Acesso em: 09 set. 2019.

NORONHA, Suely. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola**: o caso da Bahia e o contexto nacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Ieda de (Autora), Borges, Rogério (Ilustrador). **As Cores da Escravidão**. 1 ed. Editora: FTD, 2013, 96 pp.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REIS, J.J. Aprender a raça. **Veja**, São Paulo, edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro, 1993.

REGIS et al. As lutas e proposições do movimento negro: o bloco afro akomabu do centro de cultura negra do maranhão (CCN-MA). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 493 – 518 abr./jun.2016.

RODRIGUES, Eni Alves. Mia Couto e as Possibilidades Literário-Pedagógicas para a Lei n.º 10.639/03. **Cadernos de Estudos Africanos** [Online], 34 | 2017, posto online no dia 11 abril 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/cea/2309>>. Acesso em: 31 mai. 2019. DOI : 10.4000/cea.2309.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, M. P. A. Velhos mitos no cinema contemporâneo: a África visita o cinema ocidental. **Rev. Hist.** UEG - Porangatu, v.5, n.2, p. 219-232, ago./dez. 2016.

SANTOS, Rosenverck Estrela. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: monoculturalismo e a construção da identidade negra. **Revista Espaço Acadêmico**.

Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/091/91santos.htm> Acesso em: 19 nov. 2019.

SALLES, Vicente. **O negro e as transformações sociais no fim do século XIX no Grão-Pará**. Brasília: Microedição do Autor, 1988.

SILVA, Ariosto Moura da; CAVALCANTE, Joselda Nery. educação quilombola: insurgência e necessidades de efetivação do direito étnico. In: SOUZA, Elio Ferreira; BEZERRA FILHO, Feliciano José; COSTA, Margareth Torres de Alencar (Org.). **Identities e Diásporas: afrodescendência, africanidade, educação e cultura indígena**. – Teresina: UESPI; Fundação Universidade Estadual do Piauí, 2016.

SILVA, A., Célia da. **A discriminação do negro nos livros didáticos**. Salvador: EDUFBA/CEAO. 1995.

SILVA, Ariosto Moura da; CAVALCANTE, Joselda Nery. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: INSURGÊNCIA E NECESSIDADES DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO ÉTNICO. In: **Identities e Diásporas: afrodescendência, africanidade, educação e cultura indígena**. SOUZA, Elio Ferreira; BEZERRA FILHO, Feliciano José; COSTA, Margareth Torres de Alencar (Org.). – Teresina: UESPI; Fundação Universidade Estadual do Piauí, 2016.

UNICEF. **Manual dos afrodescendentes das Américas e Caribe**. 2006.