



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIS

João Carlos Marinho da Silva

**(Re)existir por um Ensino de História Decolonial e Antirracista no século XXI:
As memórias e os saberes de uma família negra do bairro Brejo do Pinto II em
Estreito/MA**

Araguaína/ TO
2025

João Carlos Marinho da Silva

**(Re)existir por um Ensino de História Decolonial e Antirracista no século XXI:
As memórias e os saberes de uma família negra do bairro Brejo do Pinto II em
Estreito/MA**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PPGEHIS, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Campus Universitário de Araguaína (TO) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Pereira da Silva.

Araguaína/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586(Silva, João Carlos Marinho da.
(Re)existir por um Ensino de História Decolonial e Antirracista no século XXI: as memórias e os saberes de uma família negra do bairro Brejo do Pinto II em Estreito/MA / João Carlos Marinho da Silva. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

166 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: Moisés Pereira da Silva.

1. Estreito/MA. 2. Família negra. 3. Memórias. **CDD 980**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

João Carlos Marinho da Silva

**(Re)existir por um Ensino de História Decolonial e Antirracista no século XXI:
As memórias e os saberes de uma família negra do bairro Brejo do Pinto II em
Estreito/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PPGEHIS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como exigências para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Pereira da Silva.

Aprovado em: 14/03/2025

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MOISES PEREIRA DA SILVA**
Data: 04/04/2025 18:32:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador: Prof. Dr. Moisés Pereira da Silva (UFNT)

 Documento assinado digitalmente
ELISON ANTONIO PAIM
Data: 04/04/2025 18:38:12-0300
CPF: ***.160.930-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Membro Externo: Prof. Dr. Elison Antonio Paim (UFSC)

Documento assinado digitalmente
 **OLIVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS**
Data: 04/04/2025 18:51:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Interno: Prof. Dra. Olívia Macedo Miranda de Medeiros (UFNT)

Dedico este trabalho a minha estimada esposa Glaucia e aos meus filhos Sofia Emanuelle e João Guilherme, alicerce e inspiração na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Moisés Pereira da Silva, cuja orientação cuidadosa, escuta humanizada e palavras de incentivo foram fundamentais para a concretização e sucesso deste projeto.

Aos membros da banca examinadora, prof. Dr. Elison Antonio e prof^a. Dr^a. Olívia Macedo Miranda de Medeiros, pela gentil aceitação do convite e pelas relevantes contribuições à realização deste trabalho.

Ao Programa Nacional de Mestrado em Ensino de História (ProfHistória), em seu núcleo na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus Araguaína/TO, pelo acolhimento e por proporcionar a formação continuada de professores(as) da educação básica.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro essencial para a realização desta pesquisa.

Aos membros da família negra do bairro Brejo do Pinto II, por participarem de forma efetiva na realização desta pesquisa como interlocutores.

Aos estudantes do 2º ano do Centro de Ensino Frei Gil, pela parceria na realização das aulas-oficina.

Aos colegas de curso, pelo companheirismo e encorajamento prestado em cada fase desta jornada educacional, em especial, Kesse Dhone Viana e Jesmary Dantas.

Aos meus pais José e Lusioneide, por terem me concebido e prestado sábias orientações, que me conduziram no caminho da virtude.

À minha esposa Glaucia Santos, aos meus filhos Sofia Emanuelle e João Guilherme e ao meu afilhado Marcos Vinícius pelo companheirismo, encorajamento e aporte técnico ao longo desta jornada, contribuições imprescindíveis na efetivação desse trabalho.

À Dr^a. Watilla Cirqueira, ciganóloga e minha ex-aluna do Ensino Fundamental, pela troca epistemológica e contribuições valiosas, que humildemente em nossas conversas cotidianas, insiste em dizer que ainda aprende comigo.

Ao estimado amigo, prof. Me. José de Alcântara, agradeço os enriquecedores diálogos e o incentivo durante a elaboração deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, deram o seu contributo para a concretização deste projeto.

“Di Cavalcanti, Oiticica e Frida Kahlo
Têm o mesmo valor que a benzedeira do
bairro”.

(Rapper Criolo)

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida a partir do olhar epistemológico sobre a minha própria prática educativa em sala de aula, com estudantes em sua maioria negros, e dos anseios por um ensino de História decolonial e antirracista. Sendo assim, o propósito dessa pesquisa foi de investigar as memórias e os saberes de uma família negra localizada no bairro Brejo do Pinto II, em Estreito/MA, em articulação com o ensino de História, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino Frei Gil, também em Estreito. O estudo questionou quais fatores contribuem para o apagamento de aspectos culturais e históricos dos interlocutores deste estudo, e como isso interfere na educação escolar e no interesse dessas pessoas pela história de seus antepassados. A pesquisa se baseia na premissa de que existe um processo de apagamento de elementos históricos e culturais sobre o passado da família negra interlocutora neste estudo, e que essa dinâmica se desenvolve mediante uma política colonialista e eurocentrada. Esta pesquisa enquadra-se como qualitativa e adotou como instrumento metodológico a Pesquisa Participante atrelada à História Oral, em vista da coleta de testemunhos e relatos de experiência através de instrumentos como roteiros e questionários com perguntas semiestruturadas aplicados aos interlocutores *in loco*. O estudo evidenciou a partir das narrativas dos interlocutores o processo de apagamento de memórias e saberes, dificultando sobremaneira a percepção desses sujeitos acerca da ancestralidade africana, resultando, portanto, na elaboração de um Guia de Letramento Racial e Educação Antirracista como aporte didático.

Palavras-chave: Estreito/MA; Ensino decolonial; Família negra; Memórias; Saberes.

ABSTRACT

This dissertation was developed from my educational practice in the classroom with mostly black students and the yearnings for a decolonial and anti-racist teaching of History. Thus, the purpose of this research was to investigate the memory and knowledge of a black family located in the Brejo do Pinto II neighborhood, in Estreito/MA, in articulation with the teaching of History, in a 2nd year high school class, at the Frei Gil Teaching Center, also in Estreito. The study aims to answer which factors contribute to the erasure of cultural and historical aspects of the interlocutors of this study, and how this interferes in school education and in the interest of these people in the history of their ancestors. The research is based on the premise that there is a process of erasure of historical and cultural elements about the past of the interlocutor black family in this study, and that this dynamic develops through a colonialist and Eurocentric policy. This research is classified as qualitative and adopted as a methodological instrument the participant research linked to the oral history method, in view of the collection of testimonies and experience reports through instruments such as scripts and questionnaires with semi-structured questions applied to the interlocutors in loco. The study evidenced from the narratives of the interlocutors the process of erasure of memories and knowledge, making it extremely difficult for these subjects to perceive African ancestry, resulting, therefore, in the elaboration of a Booklet of Racial Literacy and Anti-Racist Education as a didactic contribution.

Keywords: Estreito/MA; Decolonial teaching; Black family; Memoirs; Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa Mesorregião Sul maranhense.....	55
Figura 2: Mapa de Estreito/MA.....	57
Figura 3: Localização do bairro Brejo do Pinto II.....	61
Figura 4: Bairro Brejo do Pinto II em 2005.....	63
Figura 5: Centro de Ensino Frei Gil.....	80
Figura 6: Membros da família Calixto.....	89
Figura 7: Entrevistas.....	89
Figura 8: Atividade 1.....	93
Figura 9: Atividade 2.....	96
Figura 10: Atividade 3.....	99
Figura 11: Atividade 4.....	102
Figura 12: Atividade 5.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro docente.....	82
Quadro 2: Quadro geral de funcionários.....	83
Quadro 3: Racismo e educação.....	93
Quadro 4: “Suspeitos pela cor”: relatos de pessoas vítimas de racismo.....	95
Quadro 5: Pixaim não, cabelo crespo! expressões racistas do cotidiano.....	98
Quadro 6: “Democracia racial”: vivemos de fato em um país sem racismo?.....	101
Quadro 7: Saberes negros importam!.....	104
Quadro 8: O que é racismo?.....	106
Quadro 9: Como as pessoas negras são vistas em nossa sociedade?.....	107
Quadro 10: Você já sofreu ofensas racistas por causa do seu cabelo?.....	108
Quadro 11: Você acredita em uma sociedade sem racismo?.....	108
Quadro 12: Qual elemento cultural de origem africana você conhece?.....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula inicial.....	81
Tabela 2: Características étnico-raciais do município de Estreito/MA.....	84
Tabela 3: Características étnico-raciais dos estudantes do município.....	85
Tabela 4: Perfil étnico-racial da turma de 2º ano do Ensino Médio.....	86

LISTA DE SIGLAS

ADCT - Atos das Disposições Constitucionais Transitórias

CF – Constituição Federal

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FNB – Frente Negra Brasileira

FNU – Frente Negra Unificada

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MNU – Movimento Negro Unificado

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OEA – Organização dos Estados Americanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

TEN – Teatro experimental do Negro

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

UHE – Usina Hidrelétrica Estreito

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 COMUNIDADES NEGRAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: SILENCIAMENTO, INVISIBILIDADE E NEGAÇÃO DO DIREITO DO NEGRO À EDUCAÇÃO.....	24
1.1 Em busca de uma definição de comunidade negra.....	24
1.2 A história do ensino de História no Brasil	28
1.3 O negro na historiografia da educação brasileira.....	33
1.3.1 Epistemicídio e a negação do “outro”	44
1.4 “Retirando o véu...”: consciência histórica negra	48
2 ESCOLA E COMUNIDADE: PENSANDO ANCESTRALIDADE, EPISTEMOLOGIAS, MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA FAMÍLIA CALIXTO	54
2.1 Contextualizando a história local/regional Sul maranhense.....	54
2.1.1 A vila <i>Paranaidji</i>	57
2.1.2 O bairro Brejo do Pinto II.....	60
2.2 “A gente rende”: raízes	63
2.3 Os primeiros tempos e a escola para pretos	69
2.4 “Confluências”: os novos Calixto e a educação para pretos	73
3 DIÁLOGOS SOBRE RACISMO A PARTIR DE NARRATIVAS DE MEMBROS DE UMA FAMÍLIA NEGRA DE ESTREITO/MA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	78
3.1 O espaço escolar.....	79
3.1.1 Perfil étnico-racial da turma de 2º ano do Ensino Médio.....	84
3.2 Oficina pedagógica	87
3.3 A percepção dos estudantes sobre a questão racial.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	121
Apêndice A: Roteiro de entrevista aplicado aos membros da família Calixto	121
Apêndice B: Trechos das transcrições das entrevistas.....	123
Apêndice C: Rotina de planejamento da oficina	127
Apêndice D: Guia pedagógico	135

INTRODUÇÃO

SER NEGRO

Sou negro sim
Ouviram? Sou negro!
Negro em todos os sentidos
Negro na cultura, na arte e na cor...
Mas, também sou o negro de um passado
sombrio
Que carrega na memória os estigmas da
escravidão e de um passado de dor.

Portanto, dê licença
Agora é a minha vez
Preciso dizer quem sou
Por isso, insisto
Sou negro!
Ouviram? Sou negro!
O negro da feijoada, da capoeira, do acarajé
e do agogô.

Quer mesmo saber quem sou?
Então, não olhe para a minha pele
Olhe somente para o meu passado
Sou filho dessa terra
Onde fui escravizado.

Resgatei a minha história
Não sou mais coadjuvante
Pertencço a esta pátria
Pois aqui aportei
Trabalhei de sol a sol, sem nenhuma regalia
Contribuí para esta cultura, povoamento e
economia.

Então, eu repito
Sou negro sim!
Ouviram? Sou negro!
Entenderam? Eu disse, sou negro!
É isso mesmo, negro!
Alguma objeção?

(João Carlos Marinho da Silva, 2010)¹

¹ Em 2010 o autor compôs o poema **Ser Negro** como forma de protesto ao racismo e toda forma de discriminação racial e, desde então, o declama em rodas de conversas, palestras e demais eventos em que participa.

Sou² nordestino, maranhense, negro, filho de camponeses, o primogênito de uma família de seis irmãos e o primeiro a ter um curso superior. Nasci no município de Porto Franco/MA e apesar das dificuldades materiais enfrentadas, tive uma infância alegre e repleta de memórias afetivas saudáveis. Ainda na infância, a família mudou-se para o estado do Pará, onde regressou dois anos depois à terra natal. Em meados da década de 1980, meus pais adquiriram uma gleba de terra no município de Estreito/MA, onde passei a infância e adolescência, e já adulto, retorno constantemente à localidade para visitar meus pais.

Neste íterim, dividi a atenção entre a infância, a roça e os estudos, pois às vezes, tínhamos que deixar a escola durante os períodos de plantio e colheita de arroz, milho, feijão e demais gêneros. No entanto, meu pai sempre dava um “jeitinho” da gente estudar o “ponto de prova”, pois apesar de sua condição de ágrafo, era um exímio humanista e entusiasta da educação. Lembro-me que a gente tinha que andar aproximadamente oito quilômetros para chegar à escola, era a tarde inteira e quando retornávamos da escola; meu pai dizia que, por meio do estudo a gente aprendia a falar bonito, tratar as pessoas com respeito e ter uma profissão, e para ilustrar sua fala, recitava uma de suas frases autorais: “a criança só mata a sede de verdade, quando aprende a falar o nome água”.

O estudo na roça era limitado, pois havia somente a 4ª série (5º ano) e para continuar com os estudos tinha que ir para a cidade, mas como não havia possibilidade de morar na cidade, repeti a 4ª série várias vezes, mesmo já sendo aprovado. Contudo, em 1994 surgiu a oportunidade de estudar em Porto Franco, lá cursei a 5ª e 6ª série (6º e 7º ano), porém não tendo condições de me manter, regressei à cidade de Estreito, onde concluí a 7ª e 8ª série (8º e 9º ano) do Ensino Fundamental. Para manter os estudos não foi nada fácil, pois tive que desenvolver várias atividades trabalhistas como cerâmica, restauração de rua esburacada, roço de rua, carpina de quintal e gari. Em 2000, concluí o Ensino Médio, e em 2001, passei no meu primeiro concurso para professor no município de Estreito.

Confesso nesta minha escrevivência que o fato de pertencer a uma família negra e conviver diariamente com episódios racistas na infância e adolescência, não me permitiu perceber o racismo e, tampouco, me defender das ofensas dos

² A mudança na estilística do texto se dá em função de uma semântica geral sobre o fazer científico que é complexo e que envolve distintos pares.

agressores. Lembro-me que, às vezes na roça, alguém comentava - “por que fulano é branco e o irmão dele é preto?”, “o fulano apanha mais dos pais porque é preto” ou “o que fulana viu naquele preto?”. Na cidade não foi diferente, havia preconceito de classe, gênero e raça - o racismo era/é sutil e, às vezes, passava despercebido, lembro que após ter me formado e passado em concursos do município e do estado, comentei em um encontro pedagógico que tinha sido gari na cidade e uma colega retrucou – “eu nunca te vi nas ruas coletando lixo”, e eu respondi - os garis são invisíveis socialmente, por isso você não me via. Em outra ocasião, ouvi no corredor de uma escola – “ele é até bonito, mas é negro e meu pai jamais permitirá que eu namore com uma pessoa de cor”.

O interesse pelo respectivo tema de pesquisa começou a ser forjado no curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, em 2002. Contudo, o fascínio pela temática deixou de ser um interesse particular e tornou-se um imperativo categórico ao cursar uma especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em cumprimento da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e particulares da Educação Básica. Porém, apesar da formação acadêmica, da prática educativa no chão da escola e do anseio por igualdade racial, ainda carecia de algo que fortalecesse a minha identidade étnico-racial.

A “virada racial” ocorreu em 2010, quando ingressei no curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, onde conclui em 2014. Nesses quatro anos de formação, emergi na História da Filosofia, onde tive contato com os períodos da Filosofia e as correntes filosóficas, em especial, a Filosofia Africana, representada por inúmeros pensadores negros, como o historiador e filósofo senegalês, Cheikh Anta Diop. Assim, desde então, desenvolvo nas escolas onde trabalho o projeto “Mês da consciência negra: Diálogos sobre Letramento Racial e Educação Antirracista no Espaço Escolar”, que consiste em conscientizar os educandos acerca do racismo através de oficinas e rodas de conversa realizadas em sala de aula, com a culminância das atividades no mês de novembro, em cumprimento da Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023, que tornou o 20 de novembro, feriado nacional.

Em 2023, ingressei no Programa de Pós- Graduação em Ensino de História (PPGEHIS) - Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Campus de Araguaína/TO. Nesta instituição de ensino, obtive uma experiência acadêmica

exitosa, pois estive em contato com professores-pesquisadores, dentre eles o meu orientador, que desenvolvem projetos em territórios de povos tradicionais, como as comunidades indígenas e quilombolas. Nesta atmosfera acadêmica, nutri ainda mais o interesse pela temática e sob a orientação desses pesquisadores, passei a me debruçar com mais afinco sobre este tema tão urgente e necessário.

Conforme os resultados apresentados pelo Censo Demográfico (IBGE, 2022), a população quilombola residente no Brasil é de 1.327 802 pessoas, correspondendo a 0,65% da população. A grande região que concentra a maior quantidade de pessoas quilombolas é a Região Nordeste, com 905.415 quilombolas, correspondendo a 68,19% da população quilombola. O Maranhão apresenta o segundo maior contingente populacional quilombola do país, com 269.074 pessoas, representando 20,26% do total nacional, dado que implica diretamente na caracterização étnico-racial da população de Estreito/MA.

Por esta perspectiva, acreditamos que a sociedade brasileira é tributária aos povos africanos e afro-brasileiros, pois desde que o negro aportou em solo brasileiro na condição de escravizado, tem dado o seu contributo para a formação deste país. Assim, quando os africanos foram expatriados de sua terra pelo colonizador e trazidos para o Brasil, influenciaram profundamente a sociedade brasileira e legaram contribuições importantes para o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira (Mattos, 2008). Logo, as contribuições de origem africana e afro-brasileira são diversas e estão presentes em nossa cultura através da arte, religião, culinária e música, mas também em outras áreas do saber; como ciência, tecnologia e literatura.

Contudo, historicamente, tem-se evidenciado uma política de apagamento da memória, saberes e narrativas de povos locais e uma tentativa flagrante de silenciar os movimentos de resistência de grupos étnicos como as comunidades negras. Boaventura de Sousa Santos (2013) denomina a política de segregação de grupos como as comunidades negras de epistemicídio, que segundo ele, consiste no apagamento histórico e cultural de grupos tidos como “inferiores” pela tradição ocidental. Esta política de extermínio pode ser observada em diferentes mecanismos de opressão e aniquilamento, o que inclui para além do genocídio de povos, a exclusão social de pessoas negras de espaços de poder, como trabalho formal, escolas e universidades.

O papel da escola na valorização das memórias, saberes e narrativas das comunidades negras é extremamente importante, pois a escola se constitui como uma

das instituições sociais mais presentes na construção do desenvolvimento e da promoção humana. Em vista disso, a função da escola não se restringe tão somente ao ato de promover ao educando um ensino de qualidade em um determinado espaço físico, mas é antes de tudo, permitir que este estudante adquira o gosto por uma educação diversa e autônoma. A prática preconceituosa de raça, de cor, de classe e de gênero, nega radicalmente a democracia (Freire, 2020), portanto, ao agir de tal maneira, mais distantes ficamos da democracia e, conseqüentemente, de uma educação plural e emancipadora.

Nesta esteira, a escola se constitui como uma instituição social de caráter educativo, que acumula diversas funções e visa a preservação e a transmissão de saberes aos membros da comunidade, com o objetivo de assegurar ao educando uma prática educativa inclusiva e relações étnico-raciais saudáveis. No entanto, é necessário que a escola estabeleça relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural e os educadores(as) compreendam que o processo educacional é constituído por múltiplas dimensões; como ética, diferentes identidades, diversidade, cultura, relações raciais, entre outras (Munanga, 2005). Além dos aspectos aludidos, é pertinente notar também a relevância da família e de representantes de grupos étnicos como comunidades negras nas discussões sobre racismo, igualdade racial e consciência histórica.

Diante do exposto, acreditamos que o respectivo tema de pesquisa tem chamado à atenção da comunidade acadêmica e escolar, pois educadores, pesquisadores e especialistas do assunto têm assinalado interesse por essa demanda. Contudo, ressaltamos que o interesse por essa problemática tão urgente e necessária pode estar relacionado ao movimento por um ensino decolonial e antirracista, que ganhou força nos últimos anos no Brasil. Conseqüentemente, esses estudiosos têm se mobilizado no sentido de valorizar e inter-relacionar as memórias, saberes e narrativas de grupos étnicos, neste caso as famílias negras, com o saber produzido no espaço escolar.

Torna-se, portanto, imperioso enfatizar que o conhecimento acerca da família Calixto, com a qual estabelecemos interlocução, se deu em contexto escolar, quando em conversas com colegas de trabalho houve menções sobre um grande percentual de pessoas negras no bairro Brejo do Pinto II, bem como em observações com estudantes negros em sala de aula em que, na condição professoral, identificamos que grande parte desses estudantes eram/são moradores do mesmo bairro. Assim,

em vista da realização da pesquisa sobre o tema e problemática discutidos nos estudos anteriores, em 2023, estabelecemos a interlocução com quatro³ membros da família Calixto: duas idosas e duas adolescentes, de modo a observar a relação dialógica ou confluências (Santos, 2023) entre gerações. Desse modo, foi desenvolvido um estudo a partir das memórias e saberes ancestrais desses interlocutores, que fazem parte de uma extensa família, atualmente composta por 128 membros⁴, ambos residentes na mesma comunidade.

Neste sentido, foram mobilizados dados e informações com a finalidade de responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais fatores contribuem para o apagamento de aspectos culturais e históricos dos interlocutores deste estudo, e como isso interfere na educação escolar e no interesse dessas pessoas pela história de seus antepassados? Sendo essa a problemática que a pesquisa se debruçou em responder.

Com base na literatura estudada, a hipótese é de que existe um processo de apagamento de elementos históricos e culturais sobre o passado da família negra interlocutora neste estudo, e que essa dinâmica se desenvolve mediante uma política colonialista e eurocentrada. Assim sendo, acreditamos que os impactos dessa “missão civilizadora” atravessam o cotidiano dos membros dessa família em diferentes espaços sociais, entre tais, o escolar.

Este estudo teve como objetivo geral investigar a memória e os saberes de uma família negra localizada no bairro Brejo do Pinto II, em Estreito/MA, em articulação com o ensino de História, em uma turma de 2º ano de Ensino Médio, do Centro de Ensino Frei Gil⁵, também em Estreito. Além do objetivo geral, este estudo possui os seguintes objetivos específicos:

³ Salientamos que, durante a realização do estudo, foi necessário incluir novos membros da família Calixto na interlocução, afim de ampliar o escopo da pesquisa.

⁴ Importante destacar nossos apontamentos hipotéticos de que, historicamente, as relações de parentesco entre os membros da comunidade foram formadas a partir de casamentos exogâmicos (entre grupos étnicos distintos), visto que observamos entre os membros uma diversidade constituída, sobretudo, por pessoas pretas e pardas.

⁵ A escola citada trata-se de uma instituição pública e está localizada na cidade de Estreito, estado do Maranhão. Estreito é um município do Estado do Maranhão e que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), possui hoje aproximadamente 33.294 habitantes. Sua área territorial corresponde 2.720 km². O município de Estreito foi emancipado em 12 de maio de 1982 (emancipação definitiva), e outrora pertencia ao município de Carolina, cidade histórica fundada em 08 de julho de 1859, e que possui aproximadamente 24.062 habitantes (IBGE, 2022), sendo sua área territorial de 6.442 km². É importante ressaltar que Estreito é o elo que faz a ligação da fronteira denominada Região Tocantina, entre os estados do Maranhão e Tocantins. Ademais, a localização geográfica na qual o município se insere sofre com constantes impactos socioambientais, haja vista fazer parte do Cerrado e da Amazônia Legal, biomas impactados pelo neoliberalismo e política

- a) Compreender a formação cultural e étnico-racial da família negra do bairro Brejo do Pinto II, em um contexto local, via roteiros e questionários pré-elaborados, tal como por intermédio de conversas informais;
- b) Mobilizar as memórias e os saberes dessa família com os estudantes de uma turma de 2º ano de Ensino Médio, mediante a realização de oficinas de história e debates acerca do tema abordado nesta pesquisa;
- c) Propor a elaboração de um Guia de Letramento Racial e Educação Antirracista como aporte didático, apresentando a família negra e suas contribuições para o ensino de História.

Para atingir os objetivos da pesquisa, optamos por utilizar como metodologia: a História Oral e a Pesquisa Participante, por entender que ambas são complementares e contemplam esta investigação. A escolha da História Oral se deu em razão de sua relação com diversas categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada e métodos qualitativos (Alberti, 2013). Ainda conforme a autora, a entrevista de História Oral permite recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza como acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais e impressões particulares, por exemplo.

A História Oral se constitui como uma metodologia de pesquisa que busca mobilizar as memórias e os saberes de sujeitos subalternizados e invisibilizados pela história oficial. De acordo com Thompson (1992), a História Oral além de preservar a memória física e espacial, também descobre e valoriza a memória do homem, pois a memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando dessa forma, a evidência dos fatos coletivos. Por esta lógica, a História Oral se configura como a guardiã das memórias e, portanto, ferramenta necessária para a compreensão da cultura e do imaginário de um grupo, em especial a família negra, interlocutora desta pesquisa.

No que diz respeito à Pesquisa Participante, recorremos a esta metodologia por entender que sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado (duas idosas e duas adolescentes) membros da família negra, estão inseridos no mesmo processo de investigação. Com base no que dispõem Brandão e Borges (2007), “as *pesquisas*

neodesenvolvimentista. Portanto, em um contexto fronteiriço no qual vários fenômenos ocorrem ao mesmo tempo, implicando nas produções e reproduções de subjetividades e nas organizações das instituições sociais, sendo uma delas a escola.

participantes atribuem aos agentes-populares diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo da pesquisa”. Assim, vale ressaltar a relação de horizontalidade entres os agentes da pesquisa (sujeito-sujeito), a política de inclusão de populares e a aquisição de saberes promovida por esta metodologia de pesquisa.

O trabalho foi estruturado em três capítulos. No Capítulo I, intitulado “Comunidades negras e o ensino de história no Brasil: silenciamento, invisibilidade e negação do direito do negro à educação”, fundamentamos o trabalho em teóricos como Selva Guimarães Fonseca (2003); Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008); José Antonio Tobias (1972, 1986); Nilma Lino Gomes (2017); Sueli Carneiro (2023); Boaventura de Sousa Santos (2013); Bwemba Bong (2014); Clóvis de Moura (2022) e Jörn Rüsen⁶ (2006), que discutem sobre comunidade negra, ensino de História no Brasil, epistemicídio, consciência histórica, consciência histórica negra e movimento negro.

No capítulo II, intitulado “Escola e comunidade: pensando ancestralidade, epistemologia, memórias e educação escolar a partir da família Calixto”, tomamos como base, teóricos como Lélia Gonzalez (2020, 2023); Eduardo Oliveira (2021); Nei Lopes e Antonio Simas (2023); Jurema Oliveira (2022); Antônio Bispo dos Santos (2023); Djamila Ribeiro (2019); Adilson Moreira (2019) e Maria do Socorro Cabral (1992), que fundamentam sobre memórias/lembranças, oralidade, saberes ancestrais, racismo, educação, relações étnico-raciais e as contribuições de origens africanas e afrodescendentes para a sociedade brasileira.

No terceiro e último capítulo III, sob a alcunha “Diálogos sobre racismo a partir de narrativas de membros de uma família negra de Estreito/MA: uma proposta de Letramento Racial e Educação Antirracista⁷”, apresentamos um Guia de Letramento Racial e Educação Antirracista, contendo explicações/informações sobre raça, racismo, etnia, legislação antirracista, relatos de experiência da família interlocutora e

⁶ Salienta-se que a citação de autores e pensadores europeus nesta pesquisa justifica-se pela relevância de suas contribuições ao debate, reconhecendo-se, todavia, que o problema em questão já havia sido amplamente problematizado e debatido por intelectuais negros.

⁷ Compreendemos como educação antirracista a iniciativa de lançar mão de uma proposta de intervenção em sala de aula, cujo ponto de partida está alicerçado nos estudos decoloniais (Wallerstein, 1974a; 1974b; Dussel, 1986; 1993; 2005; Quijano, 1992; 2002; 2005; Mignolo, 2017a; 2017b; 2003), que visam romper com o pensamento eurocêntrico ao mobilizar através de narrativas os saberes e as memórias de sujeitos não europeus e, por isso, racializados e subalternizados historicamente – aqui, sujeitos pertencentes a uma família negra. Desse modo, entendemos a colonialidade como a continuação da política colonial que se apresenta de diferentes maneiras nos espaços de poder, em destaque, a escola.

atividades lúdicas, com o propósito de auxiliar educadores e educandos do Centro de Ensino Frei Gil na luta antirracista.

Por conseguinte, realizamos uma análise pormenorizada acerca do tema em questão, com o intuito de constatar lacunas e dificuldades durante o percurso dessa investigação; com isso, ressaltamos os objetivos e resultados alcançados com a respectiva pesquisa.

1 COMUNIDADES NEGRAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: SILENCIAMENTO, INVISIBILIDADE E NEGAÇÃO DO DIREITO DO NEGRO À EDUCAÇÃO

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um ser inferior. Os conquistadores coloniais são descritos como santos e heróis. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas.

(Amílcar Cabral, 2013).

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama acerca da História e sua institucionalização como ciência no século XIX, a trajetória e implementação da História como disciplina escolar no Brasil. Outrossim, abordamos a relação do negro(a) com o sistema de ensino brasileiro (em específico o ensino de História) durante e após a abolição do regime escravista, a ausência do negro(a) na historiografia da educação brasileira e a invisibilidade dos saberes afrodiaspóricos nas instituições de ensino do país. Para tanto, foram mobilizados nesse percurso teórico os conceitos de comunidade, comunidade negra, epistemicídio, consciência histórica e consciência histórica negra, que julgamos ser relevantes para a compreensão do contexto histórico do respectivo tema de pesquisa.

1.1 Em busca de uma definição de comunidade negra

Acredita-se, que o termo comunidade tenha a sua origem no latim *comunitas*; que significa “comunidade”, “companheirismo”, que por sua vez, provém de

communis; que nos remete a ideia de “comum”, “coletivo”, “grupar”, algo que deve ser compartilhado por todos. O contato físico estabelecido entre as pessoas, que a vida em comunidade proporciona, promove a construção de vínculos e de laços duradouros e, conseqüentemente, um maior sentimento de solidariedade entre seus pares (Oliveira, 2002). A comunidade é, em si, a unidade de observação e preservação do indivíduo e, em uma escala geral, porém homogênea, a unidade de observação e preservação do todo.

O termo comunidade é empregado para se referir a um grupo local, constituído por pessoas que ocupam um território geograficamente definido e comungam de uma mesma cultura e valores, tradicionalmente estabelecidos. Assim, comunidade é uma associação coesa e orgânica de indivíduos, constituída a partir de uma relação de territorialidade, afetividade, homogeneidade e de autossuficiência de seus membros (Oliveira, 2002). Historicamente, a comunidade é uma das instituições sociais mais longevas da humanidade que se tem notícia, senão a mais antiga, sendo superada somente pela instituição familiar.

No que tange às comunidades negras ou comunidades quilombolas como se convencionou denominá-las, são remanescentes de quilombos que vem se constituindo ao longo do tempo, e que historicamente têm sua origem associada ao sistema colonial empreendido pela Coroa portuguesa na América. Assim, conhecidas como quilombos ou mocambos, essas comunidades foram surgindo em várias localidades brasileiras próximas aos engenhos, às minas de ouro e pedras preciosas, e aos poucos foram se proliferando nos sertões e nos campos (Mattos, 2008). Contudo, semanticamente, a palavra quilombo vem sofrendo alterações significativas ao longo do tempo, levando a historiografia a lidar com uma pluralidade de definições e sentidos diversos na contemporaneidade.

Sob esta ótica, Clóvis de Moura (2022) relata que:

Quilombo era “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”, segundo resposta do Rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino datada de 2 de dezembro de 1740 (Moura, 2022, p. 30).

A definição de quilombo apresentada pela Metrópole portuguesa nos mostra que o quantitativo de quilombos em território brasileiro era bem mais elevado e significativo do que o apregoado pela história oficial. Depreende-se ainda, que os

quilombos não foram um mero fenômeno esporádico, pois a presença de nomes de cidades, vilas, povoados, fazendas ou acidentes geográficos como serras e rios com o nome de mocambo ou quilombo, demonstra a sua importância e permanência na consciência histórica brasileira (Moura, 2022). Outrossim, desmistifica o imaginário popular de que os quilombos eram locais isolados, constituídos por indivíduos fugitivos e passivos, já que os seus membros contavam com uma rede de informação, armamentos e estratégias militares eficazes.

A memória do quilombo como algo passivo, deslocado do convívio social e reduto de negros fujões, manteve-se cristalizada no imaginário popular (guardada as devidas proporções, ainda persiste) por mais de dois séculos. Somente no final do século XX, a discussão sobre a definição de quilombo foi retomada e consagrada na Constituição Federal de 1988, reconhecendo sua "sobrevivência" conceitual como "remanescentes" ou resíduo histórico (Lopes, 2019). Assim, temendo que a maioria das comunidades negras não fosse contemplada pelo Artigo 68⁸ do ADCT (Brasil, 1988), inicia-se o movimento de ressemantização do termo quilombo a fim de adequá-las a nova legislação, que altera o sentido de fenômeno histórico, transformando-o em sinônimo de comunidade negra contemporânea.

Nesse sentido, Fiabani (2008) destaca que:

Contemporaneamente, os quilombolas seriam os moradores das comunidades negras que resistiram ao longo tempo às adversidades decorrentes do passado escravista com seus desdobramentos. Se no passado o cativo resistiu ao cativo e lutou para ser livre, hoje o quilombola luta pelo direito à cidadania (Fiabani, 2008, p. 14).

As comunidades negras diferem de outras comunidades, pois não se constituíram de forma livre e espontânea, mas como movimento de resistência ao trabalho escravo imposto pelo colonizador. Assim, depois da longa e penosa travessia do Atlântico, os africanos trazidos para o Brasil foram forçados a trabalhar como escravos em várias atividades econômicas, desenvolvidas no campo e na cidade sob extrema violência e opressão (Mattos, 2008) de "seus senhores". A origem em comum das comunidades remanescentes de quilombos é a ancestralidade africana, pois apesar dos negros terem sido violentamente tirados de sua pátria e introduzidos

⁸ O Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988, confere "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras o reconhecimento definitivo da propriedade, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos".

compulsoriamente em solo brasileiro na condição de escravizados, mantiveram a sua cultura e tradição preservadas.

Neste contexto, os negros tiveram que resistir ao jugo do regime escravista se refugiando nas matas em busca de proteção, liberdade e manutenção de sua cultura, instituindo assim os primeiros núcleos de povoamento antiescravistas, denominados de quilombos. Contudo, à medida que os mocambos iam surgindo, em número elevado e em diferentes locais, a repressão dos proprietários aumentava, que colocavam os capitães do mato em busca dos cativos ou contratavam agregados para capturá-los (Mattos, 2008). Embora a memória de quilombo nos remeta a escravidão, nem todo quilombo teve sua origem associada à resistência ao sistema escravista, pois acredita-se que um número significativo de quilombos tenha surgido em circunstâncias e arranjos distintos e vem se ressignificando ao longo do tempo, como no caso das comunidades negras ou remanescentes de quilombos.

Para efeito legal, o Art. 2º do Decreto Nº 4.887/2003, dispõe:

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

De acordo com o dispositivo jurídico, comunidade quilombola/comunidade negra é um núcleo de povoamento constituído por pessoas que possuem identidade étnico-racial, consciência histórica e relações de territorialidade em comum. Para Fiabani (2008), a definição de comunidade quilombola contemporânea está relacionada a fatores diversos; como laço de parentesco, descendência africana e o vínculo de seus membros com um território específico. Além disso, considera-se também como elemento imprescindível nesse processo de heteroidentificação étnico-racial, o histórico de resistência e os diferentes tipos de opressão que esses grupos foram submetidos no decurso de suas trajetórias de resistência.

Nesse sentido, um membro da família Calixto, participante desta pesquisa, define comunidade e sua representação pessoal:

No meu entendimento, comunidade é um ambiente onde vive um grupo de pessoas, uma certa quantidade de pessoas, que convive junto ajudando uns aos outros. A comunidade Brejo do Pinto II representa a minha história, porque a gente nasceu e foi criado aqui nesse setor. É um local muito simples,

parecia uma rocinha antigamente, uma roça de chácara, era tudo mato, era muito difícil o acesso. A gente tem uma história aqui na nossa comunidade, a gente guarda boas lembranças do lugar que a gente cresceu, o lugar que tem as pessoas que a gente ama, o lugar que a gente é muito feliz, a gente tem uma boa memória da nossa comunidade (Entrevista com Fernando da Silva Bezerra, em 10/12/2024).

Portanto, a expressão comunidade negra apresenta sentidos diversos e por essa razão não se limita a um único conceito ou definição, podendo até mesmo ser empregada como sinônimos de outras nomenclaturas na atualidade. Conforme Fiabani (2008), o uso dos termos comunidades negras, comunidades quilombolas, comunidades remanescentes de quilombos, movimento quilombola é bastante recorrente na historiografia contemporânea. Grosso modo, comunidade negra pode ser definida como as diferentes formas de organização social (territorialidade, ancestralidade, religiosidade, epistemologias e diferentes modos de vida) de origem africana e que historicamente constituem a base da cultura brasileira.

1.2 A história do ensino de História no Brasil⁹

A historiografia ocidental descreve a História como uma das inúmeras conquistas do povo grego e, guardadas as devidas proporções, há de certo modo um consenso entre os historiadores ocidentais, de que os gregos são de fato os precursores desse saber. Assim, o ideal grego está presente no horizonte da historiografia ocidental, haja vista que no entendimento da maioria dos estudiosos, a História das nações europeias se inicia na História da nação grega (Guarinello, 2020). Embora haja controvérsias quanto a esse dilema epistemológico (pois outros povos concorrem a esse título) e independente de os gregos assumirem ou não a paternidade da História, é com eles que esse ramo do saber humano se notabilizou. Seguindo essa direção, Borges (1993) explica que:

“História” é uma palavra de origem grega, que significa investigação, informação. Ela surge no século VI antes de Cristo (a. C.). Para nós, homens do Ocidente, a história, como hoje a entendemos, iniciou-se na região

⁹ A inclusão deste tópico justifica-se pela importância da análise da trajetória historiográfica do ensino de História para a compreensão da gênese de sua lógica, semelhante à de outros grandes fenômenos sociais ocidentais, como a democracia e a filosofia, e a consequente marginalização do não-europeu, silenciado desde a origem dessa ciência.

mediterrânea, ou seja, nas regiões do Oriente Próximo, da costa norte-africana e da Europa Ocidental (Borges, 1993, p. 11).

Nesse sentido, coube ao estadista romano, Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) a incumbência de oficializar Heródoto de Halicarnasso como o “pai” da História, epíteto que, desde então, fundiu-se e tornou-se um lugar-comum e de uso recorrente nas discussões e debates sobre o estatuto da História. Assim, Heródoto foi o primeiro a adotar o termo “História” com o sentido análogo ao que passaria a tê-lo na atualidade (Funari; Silva, 2008). Todavia, é pertinente ressaltar que apesar do esforço hercúleo de Heródoto e, posteriormente, retomado por Tucídides para atribuir um caráter científico ao conhecimento histórico, este ainda se encontrava envolto de narrativas literárias, de relatos religiosos e elitistas. Nesse percurso teórico, Burke (2010) destaca que:

Desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros: crônica monástica, memória política, tratados de antiquários, e assim por diante. A forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis (Burke, 2010, p. 17).

Contudo, é no século XIX, com o movimento historiográfico positivista, que a História ganha de fato o estatuto de ciência e, conseqüentemente, passa a atuar como disciplina escolar nos grandes polos europeus. Desse modo, a historiografia positivista critica a tradição literária inaugurada por Heródoto e, em contrapartida, propõe um modelo historiográfico fundamentado em uma descrição factual precisa da realidade (Funari; Silva, 2008). Assim, é oportuno notar o caráter da objetividade do historiador diante dos fatos, a rigorosidade do método, a crença indubitável nos documentos e a predileção pelos documentos escritos (oficiais), como a única fonte plausível de confiança dessa corrente historiográfica.

Assim, foi com o alemão Leopoldo Von Ranke (1795-1886), que a História ganha *status* de ciência e passa a figurar como disciplina histórica:

Von Ranke pode ser considerado o fundador da moderna disciplina histórica, tanto do ponto de vista epistemológico como administrativo. Estabeleceu, pela primeira vez, a disciplina na Universidade, algo que tardaria muitas décadas em outros lugares, como na França. (Funari; Silva, 2008, p. 31).

Embora a historiografia positivista não esteja tão em voga (apesar de ainda existir resíduos dessa abordagem na prática pedagógica em sala de aula) na atualidade, é inegável o contributo de *Ranke* para a constituição da História como ciência e, conseqüentemente, para sua consolidação como conhecimento escolar. No entanto, no afã de instituir uma ciência independente e rigorosa, os historiadores positivistas pretendiam que a História se tornasse uma ciência mais segura, capaz de atingir um grau de exatidão científica semelhante ao das ciências exatas (Borges, 1993). No plano epistemológico, essa corrente estruturou a ciência histórica a partir do momento em que se estabeleceu um objeto e um método de pesquisa próprios.

A despeito da contribuição de Ranke para a história científica, Burke (1992) reitera:

A história rankeana era o território dos profissionais. O século dezenove foi a época em que a história se tornou profissionalizada, com seus departamentos nas universidades e suas publicações específicas, como a *Histórische Zeitschrift* e a *English Historical Review* (Burke, 1992, p. 16).

Nesse contexto, a ciência histórica foi edificada sob a égide do positivismo e, conseqüentemente, adota o método de pesquisa das ciências naturais e nessa lógica os eventos históricos são observados, descritos e quantificados; seguindo sempre o rigor da objetividade, da imparcialidade e da neutralidade do historiador diante do objeto de estudo a ser analisado. Vale ressaltar que, a incipiente ciência dispunha de aporte técnico, editoriais e revistas específicas para a publicação de trabalhos acadêmicos em larga escala. Além disso, a grande maioria dos novos historiadores do século XIX já tinha se profissionalizado (Burke, 1992), comportamento este que revela a atmosfera favorável à instituição do saber histórico como uma ciência autônoma e consolidada no meio acadêmico:

Essa autonominação do objeto histórico unificou duas tradições do século XVIII – uma a do discurso enciclopédico (da história filosófica), que vinha elaborando uma doutrina do progresso, e outra – a da elaboração metodológica – “um conjunto de técnicas e de saberes distintos, cronologia, diplomacia, viagens” que o século XIX remodelou, de maneira mais orgânica, pela adoção do método científico, dado pela concepção positivista, adotando a linguagem das ciências naturais, estabeleceu um novo sentido da história (Nadai, 2023, p. 27-28).

A historiografia positivista marcou profundamente a educação brasileira, em especial, o ensino de história. Desse modo, ao instituir a História como *corpus* acadêmico e escolar, o Estado brasileiro adotou o positivismo como modelo de ciência

a ser implantado no sistema de ensino. A princípio, a experiência ocorreu somente em grandes polos, como São Paulo e Rio de Janeiro e, posteriormente, irradiou-se aos demais centros urbanos do país. Assim, no Brasil, a História foi incorporada como disciplina escolar ainda em 1837, em uma escola de ensino secundário em virtude do advento da educação pública, que acabara de se instalar no país:

O estudo da História, a partir do século XIX, tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico e também como matéria dos cursos preparatórios ou de exames vestibulares brasileiros. A História escolar integra o conjunto de disciplina que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo da escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar a atual configuração nas propostas curriculares. (Bittencourt, 2008, p. 33).

Do ponto vista da temporalidade, o ensino de História no Brasil é bastante longo, pois o seu ingresso como disciplina escolar na educação brasileira data aproximadamente da terceira década do século XIX. Contudo, primando por um modelo positivista e eurocêntrico de ciência, a História detinha o poder de legitimar os agentes históricos “merecedores” de reconhecimento por toda a população e, dessa forma, não podia furtar-se de ter como conteúdo introdutório, tanto na escola primária como na secundária, o estudo dos grandes “personagens históricos” (Bittencourt, 2023). Desse modo, a escola sob a ótica do nacionalismo vigente, cumpria-se rigorosamente a função institucional de justificar a preocupação dos concidadãos com as atividades cívicas e em reforçar a memória das tradições nacionais da época.

Nesse contexto de reflexões sobre a História como ente legitimador da sociedade brasileira, a autora reitera:

A tarefa da História, como se lê nos diversos textos citados, serviria para criar e referendar várias imagens de passados, legitimando as diferentes “tradições”. A História poderia provar “o nosso tradicional sentimento de liberdade e frisar bem as nossas tendências de altivez”. Poderia também mostrar corajosamente “os nossos vícios e raça”, ou explicar quais foram os construtores da nação, “os grandes cidadãos” exemplares e patrióticos (Bittencourt, 2023, p. 68).

Infere-se, portanto, que a missão da História nesse período era encontrar o “elo perdido”, algo que ligasse a nação brasileira recém-criada a um passado heroico e unificador de valores. Para isso, “o passado aparece, contudo, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na construção de uma cultura nacional”

(Nadai, 2023, p. 30). Sob esta ótica, a ciência histórica se apresenta como uma disciplina fundamental, no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional (exceto africanos e afro-brasileiros, que não tinham direito à cidadania brasileira) destinado a servir e engrandecer a nação brasileira.

De acordo com Katia Abud (2023), professora da Faculdade de Educação da USP, a trajetória da História como disciplina escolar, no Brasil, não ocorreu de forma tranquila e harmoniosa, pois foram vários os desafios enfrentados durante o seu percurso de implantação. Depreende-se, portanto, que essas dificuldades vão desde à sua introdução na matriz curricular da escola secundária, à elaboração de seus programas de ensino, perpassando pelo método e conteúdo a serem aplicados em sala de aula. Além das questões aludidas, a História como disciplina escolar da escola secundária só veio se efetivar de fato com a criação do Colégio D. Pedro II, na regência de Araújo Lima, em 1837, praticamente no final do Período Regencial brasileiro.

Ainda em relação a estas questões, a autora destaca:

Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. As classes dirigentes se atribuíam o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação (Abud, 2023, p. 30).

Nota-se, nesse contexto, que o ensino de História se tornou um terreno árido, pois foi marcado pela disputa epistemológica entre os que defendiam a perspectiva do conhecimento histórico acadêmico e os que eram adeptos da perspectiva do conhecimento histórico escolar. Não obstante, esse conflito epistemológico marcou significativamente a educação brasileira, pois apesar do antagonismo, havia o entendimento de que a História disciplina não nascera sozinha, era na verdade irmã gêmea da História acadêmica (Abud, 2023). Assim, são autônomas e interdependentes entre si, pois possuem a mesma origem, haja vista que ao mesmo tempo em que foi criado o Colégio D. Pedro II (representante genuíno da História disciplina), fundou-se também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), órgão responsável pela construção da genealogia da nação brasileira.

Apesar da polaridade entre essas duas perspectivas antagonicas, a História se consolida no Brasil como um saber genuinamente acadêmico e, por essa razão, é

marcada por um cientificismo exacerbado, onde admite somente a crença no conhecimento de natureza científica, produzido de acordo com os padrões da universidade. “Assim, a universidade se constitui como lugar social de enunciação do conhecimento histórico acadêmico” (Knauss, 2019, p. 47). Dessa forma, cria-se um hiato abissal entre o conhecimento histórico acadêmico, produzido pelos historiadores na universidade, por meio de pesquisas; e o conhecimento histórico escolar, produzido na escola e, portanto, tido como inferior e desprovido de credibilidade pela comunidade científica, como assinala o fragmento a seguir:

Durante muito tempo a especificidade da história que ensinamos e aprendemos na escola ou mesmo suas relações de aproximação e distanciamento com a história, como conhecimento acadêmico (ou “ciência de referência”, como preferem alguns), não fizeram parte das preocupações de professores e pesquisadores da área. Pode-se dizer que, até pelo menos a década de 1960, dominava a ideia de que os historiadores produziam conhecimento por meio de pesquisas e que, didatizado, esse conhecimento seria transmitido, formalmente, nas escolas (Silva, 2019, p. 54).

O embate entre o conhecimento histórico de natureza acadêmica e o conhecimento histórico escolar é bastante recorrente em debates e discussões sobre o ensino de História na atualidade. De um lado, há os adeptos do posicionamento epistemológico que afirmam que o conhecimento histórico só pode ser produzido por historiadores na academia, pois a escola só reproduz os saberes produzidos por estes. Por outro lado, há os adeptos da perspectiva epistemológica, de que o saber histórico pode ser produzido também por educadores e educandos, respectivamente no espaço escolar.

1.3 O negro na historiografia da educação brasileira

A História tradicional¹⁰ apresenta uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos de grandes homens, como estadistas, generais e eclesiásticos (Burke, 1992), conferindo dessa forma, papel secundário aos demais segmentos da sociedade. Com efeito, grupos étnicos como as populações negras e afro-brasileiras tiveram seus saberes, memórias e narrativas silenciados pela

¹⁰ A História tradicional caracteriza-se pela ênfase em narrativas de eventos considerados nobres, como os políticos e militares, buscando objetividade na descrição do passado e, conseqüentemente, relegando a segundo plano os eventos históricos de grupos populares, muitas vezes invisibilizados.

cultura do colonizador. Assim, não houve a preocupação em registrar a história daqueles que de fato contribuíram para a formação dessa sociedade, ao ponto de serem ignorados na pauta de políticas públicas e, tampouco, apreciados como sujeito de conhecimento em currículos e livros didáticos do ensino brasileiro.

Sobre isso, Correia (2000), informa:

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor (Correia, 2000, p. 87).

Evidencia-se, portanto, que os predicados negro e escravo se contrapõem ao “projeto de cidadania”, implementado pela administração portuguesa em solo brasileiro. Ora, o negro, que não pediu para vir a este território – pelo contrário - foi desterrado de sua pátria e trazido compulsoriamente, na condição de escravo, agora torna-se um estorvo para a nação (Pinsky, 2023). Além disso, os atributos que outrora os qualificava para o trabalho, como – cor, destreza e saber, agora são subterfúgios para justificar a sua indigência e pôr em risco a política de branqueamento da população, empreendida pelo governo.

Estrategicamente, o interesse da metrópole por essas terras ignotas do além-mar, era exclusivamente de caráter político e econômico; visto que, no plano educacional, não havia nenhum projeto de emancipação intelectual para essa gente cabocla e de hábitos selvagens, como os europeus descreviam os povos afropindorâmicos na América. A Coroa portuguesa adotou para as terras descobertas em 1500, a diretriz de povoamento planejado - documento que imputava governadores e jesuítas a tomar posse da terra, a povoá-la e converter os gentios ao cristianismo (Bioto-Cavalcanti, 2013). A incipiente atividade pedagógica, desenvolvida pelos padres jesuítas durante o período colonial, cumpria a mera função de catequisar o gentio, abrandar o espírito rebelde do colono e legitimar a escravidão dos negros, convertendo-os em seres subalternos e “manipuláveis” pela ideologia colonizadora:

Neste contexto, a educação não é meta prioritária, já que não há necessidade de formação especial para o desempenho de funções na agricultura. Apesar disso, as metrópoles europeias enviam religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que os colonos se desviem da fé católica. (Aranha, 1996, p. 99).

O governo português não se preocupou em criar instituições de ensino na América, destinadas a instrução de negros cativos ou libertos. Desde a época dos jesuítas, os negros já não recebiam nenhum tipo de educação, pois o argumento era que eles tinham sido trazidos da África para trabalhar e não para estudar, por essa razão, nada poderiam receber de uma educação eminentemente elitista e destinada somente aos que se destinavam a ingressar na universidade, na maioria das vezes, na Europa (Tobias, 1972, 1986). O negro era forjado para obedecer a comando, cumprir tarefas e, em consequência disso, teve o direito à educação negado, pois o ensino era reservado somente às pessoas que compunham a estrutura político-administrativa, excluindo, portanto, as populações negras e afro-brasileiras das atividades pedagógicas da época.

Abud (2023) aponta que, em busca por uma unidade nacional, o negro foi tratado como mercadoria, produtora de outras mercadorias, desse modo, enquanto ao índio foi conferido o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos ressaltavam a importância do africano para a vida econômica do país, porém, mostrando que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação. Para construir a ideia de nação, evocou-se a figura do indígena - um ser de bravura e de resistência física e cultural; todavia, quando se tratava de riqueza, produção e economia – o negro era evocado como peça indispensável no tabuleiro colonial. Para Aranha (1996), os negros encontravam-se excluídos do sistema de ensino, à semelhança de seus filhos, que nunca despertaram o interesse dos padres, como ocorria com os *curumins*¹¹.

Segundo a autora, apenas mais tarde os mestiços reivindicarão seus espaços na educação:

Diante da importância dada aos graus acadêmicos para a classificação social, aumenta a procura da escola por parte dos mestiços, o que provoca um incidente conhecido como “questão dos moços pardos”, em 1689. Os colégios dos jesuítas haviam proibido a matrícula de mestiços “por serem muitos e provocarem arruaças”, mas tiveram de renunciar à decisão discriminatória, tendo em vista os subsídios que recebiam (Aranha, 1996, p. 115).

Apesar da procura dos mestiços pela matrícula, ainda que negada em um primeiro momento e, posteriormente admitida, há duas questões pertinentes a serem analisadas nesse fragmento. Primeira questão - eram as pessoas pardas e mestiças

¹¹ O termo tem origem no Tupi “Kurumim” e significa menino, criança indígena.

que procuravam os colégios, ou seja, não eram pessoas brancas obviamente, mas comparadas com as pessoas pretas escravizadas, logravam algum tipo de vantagem. A segunda questão a ser analisada é de natureza econômica - ou seja, os padres admitiam as matrículas dessas pessoas mediante os subsídios que recebiam do governo, portanto, não se tratava de um sistema de ensino inclusivo, mas sim, de um arranjo político e econômico.

Na vigência do governo imperial, em 25 de março de 1824, D. Pedro I outorga a primeira Constituição do país e como “novidade” é instituída a educação pública. Assim, o inciso XXXII do art. 179, estabelece em caráter de urgência “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824) residentes em território nacional. Embora o dispositivo jurídico não deixasse tão claro a pretensão do governo, pois o documento se referia genericamente a todos os cidadãos, sem especificações, esperava-se, portanto, que o direito à instrução primária e gratuita fosse também estendida às populações negras e afro-brasileiras, porém, o que se viu na prática foi o negro mais uma vez sendo preterido pelo sistema de ensino brasileiro.

Sobre essa exclusão, Reis (2010) informa:

Este impedimento foi articulado de forma indireta porque a Constituição garantia o direito de todos os cidadãos irem às escolas, porém, como os negros não eram considerados 'cidadãos' ficavam impedidos perante a lei, e mesmo na dimensão prática quando eram garantidos seus direitos, não se criaram condições para tal realização (Reis, 2010, p. 33).

É interessante observar que a intenção do governo com esse dispositivo jurídico era apenas *pro forma*, pois em tese, esse documento contemplava somente o direito dos indivíduos brancos, de traços europeus, cristãos e livres. Por outro lado, o negro não se enquadrava nessa avaliação fenotípica, tampouco, era concebido pela sociedade como cidadão, pois não lograva do tipo social descrito pela legislação imperial. Além dos entraves gerados pela racialização e pela jurisprudência vigente, havia ainda a dimensão prática, pois na melhor das hipóteses, quando a lei garantia o direito do negro, o Estado não oferecia as condições necessárias para a sua efetivação.

A “tábua de salvação” veio com a Lei 1827, o primeiro documento da educação nacional que foi criado com o propósito de estruturar o ensino, pois desde a expulsão dos jesuítas ainda se encontrava à deriva. Para Aranha (1996), foi a única lei que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país e que determinou

a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugarejos. Assim, o governo em 15 de outubro institui a Lei 1827, que determina a criação de escolas de primeiras letras em todo território brasileiro, porém, mais uma vez o negro não é contemplado pelo sistema de ensino, pois a normativa admitia somente pessoas livres, como demonstram os artigos subsequentes:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta (Brasil, 1827).

Na prática, a lei não vingou, pois apesar do governo ter ofertado o ensino em escala nacional, os objetivos almejados não foram atingidos, pois vários fatores concorreram para o seu insucesso. “Os resultados, porém, dessa lei que fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuitos do legislador” (Aranha, 1996, p. 152). Além desses fatores, faz-se necessário ressaltar o fator jurídico, pois legalmente o negro não era um cidadão brasileiro, tampouco, livre perante a lei e aos olhos da sociedade.

Seguindo o protocolo do Estado, diversas províncias baixaram suas próprias normativas e, assim, dez anos depois da promulgação da primeira lei nacional da educação, a província do Rio de Janeiro no uso legal de suas atribuições, sanciona a lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837. Por esse ato institucional é implementada a reforma de instrução pública na província, porém, o documento não assegurou o direito de todos os grupos sociais à educação formal, sobretudo, a população negra e afro-brasileira que mais uma vez tivera o acesso negado às instituições escolares. Além disso, a legislação apresentou um caráter excludente, pois não admitia a participação de pessoas acometidas de doenças contagiosas, escravos e pretos africanos de frequentar os estabelecimentos de ensino:

Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Publicas:

1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas.

2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos (Brasil, 1837).

A despeito do veto do negro à educação formal, pode-se imaginar razões diversas para tal ocorrência, desde o “perigo” de o negro influenciar os brancos com sua diversidade cultural, passando pela “ameaça” de uma possível organização

política da população negra no país. A proibição dos escravos e portadores de doenças contagiosas aos estabelecimentos de ensino, pode estar relacionada tanto ao “risco” que o conhecimento ofereceria à organização estatal; quanto à questão sanitária - a presença do escravo poderia promover a proliferação de patologias nos espaços escolares (Fonseca, 2002). No entanto, escravos, pretos africanos e libertos não poderiam ser responsabilizados pela proliferação de surtos de pandemias (hoje caracterizaria racismo ambiental), pois assim como a maioria das cidades brasileiras, Rio de Janeiro era suja, fétida e não contava com uma infraestrutura adequada.

No decurso do governo de D. Pedro II, na gestão do então ministro imperial, Couto Ferraz, foi regulamentado por meio do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, a reforma de instrução primária e secundária de ensino da Corte; município neutro, que correspondia a província do Rio de Janeiro. Ao instituir a gratuidade da instrução primária e secundária, o governo impedia ao mesmo tempo, que negros e cativos frequentassem o ensino público. Para Almeida e Sanchez (2016), o decreto instituiu a gratuidade das escolas primária e secundária, e normatizou a obrigatoriedade da instrução primária aos maiores de sete anos, porém, os escravos não foram admitidos nas escolas públicas do país, em nenhum dos níveis de ensino ofertado.

A Reforma Couto Ferraz, em seu decreto nº 1.331, discrimina quem tinha direito a ser matriculado na rede pública de ensino:

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:
 § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
 § 2º Os que não tiverem sido vaccinados.
 § 3º Os escravos.

De acordo com a normativa estabelecida, somente pessoas pertencentes ao sexo masculino, sem doenças contagiosas, vacinadas e livres, podiam ingressar ao ensino público. Uma situação no mínimo curiosa, pois, em um contexto em que ocorria surtos de epidemias frequentes, em decorrência da falta de uma política sanitária no país, poucas pessoas estavam aptas a efetuar suas matrículas. Além do problema de infraestrutura, de saneamento básico e da ausência de vacinas para a população, ressalta-se também, o caráter misógino presente no regimento, pois as meninas não são mencionadas nessa reforma como postulantes as vagas nas escolas públicas do Estado.

Em uma sociedade escravocrata e racializada como a brasileira, abster-se das benesses do trabalho escravo não seria uma atitude sensata a ser tomada na época, sobretudo, quando os interesses em jogo se referiam às elites econômicas do país. À semelhança de outras leis, que foram elaboradas com o intento de garantir os privilégios daqueles que, em tese, representavam o “progresso” da nação, foi promulgada em 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre, conhecida nos bastidores da política nacional como Lei Rio Branco. A mais importante dessas leis foi a do Ventre Livre, determinou que toda criança que nascesse de uma mãe escrava era livre ao nascer; porém, ela devia permanecer na casa do senhor de sua mãe até aos 21 anos de idade (Dorigny, 2019), podendo ser requisitada para trabalhar caso o proprietário assim o desejasse.

Oseas Santos (2021) explica que, segundo o disposto na lei, os filhos dos escravos – chamados de ingênuos (adjetivo utilizado pelo escravocrata para se referir aos filhos de escravos), tinham duas opções – ou ficavam com os senhores de suas mães até a maioridade, ou seja, aos 21 anos ou podiam ser entregues ao governo. Em princípio, não havia muito o que fazer, pois quase sempre os escravocratas recorriam à primeira opção e, dessa forma, mantinham os ingênuos trabalhando em suas propriedades em regime de escravidão. Na prática, poucos ingênuos eram repassados aos cuidados do Estado e, na maioria das vezes, os proprietários optavam em entregar somente escravos acometidos por algum tipo de doença, cegos ou com deficiência física.

Sobre esta perspectiva, a Lei nº 2.040, de 1871, estabelecia:

Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quaes terão obrigação de cria-los e trata-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãis terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar à idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor (Brasil, 1871).

A Lei do Ventre Livre assim como as anteriores, foram mecanismos legais criados com o objetivo de preservar os interesses das classes dominantes, burlar a

pressão externa e retardar a abolição da escravatura no país. “A emancipação gradual foi a fórmula adotada para acabar com a escravidão da forma menos onerosa possível para os proprietários” (Dolhnikoff, 2020, p. 120), pois estes, eram duplamente beneficiados, primeiro – porque eram indenizados pelo Estado, segundo – porque poderiam contar por décadas com a mão de obra escrava. Salienta-se ainda, que apesar da lei ter representado um ganho para emancipação dos escravizados, na prática, o negro permaneceu escravizado, excluído do sistema de ensino e à margem da sociedade.

Na última década do período imperial, foram implementados novos instrumentos jurídicos pelo Estado no âmbito da educação e esperava-se com essas medidas que as lacunas deixadas pelas leis anteriores no tocante à exclusão do negro ao ensino fossem mitigadas. Assim, em 1878, foi sancionado o Decreto nº 7.031, que instituiu a gratuidade do ensino noturno e o direito de todas as pessoas maiores de quatorze anos se matricularem nos estabelecimentos de ensino. Por se tratar de uma demanda de ensino para adultos, acredita-se, ainda que tacitamente, que essa permissão tenha se estendido aos negros libertos. No entanto, é pertinente observar que, embora o documento se referisse de forma genérica a todas as pessoas, não há nenhuma alusão ao negro, pois somente pessoas do sexo masculino, livres ou libertas estavam aptas a estudar:

Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matrículas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculandos (Brasil, 1878).

No ano seguinte, em 1879, é promulgada a reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho:

Nessa lei, defende a liberdade de ensino, de frequência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrículas de escravos. Estimula ainda a organização de colégios com propostas divergentes, como por exemplo os de tendência positivista, que, valorizando as ciências, possam superar o ensino acadêmico e humanista da tradição colonial (Aranha, 1996, p. 156).

A reforma de ensino empreendida pelo então ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, um entusiasta da educação, tornou-se um marco para a história

do país, pois apesar da escravidão ainda se encontrar em curso, o negro liberto teve sua matrícula autorizada para ingressar na rede pública de ensino. A reforma defendia a adoção da educação de adultos, a autorização de frequência à escola pelos escravos, a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e a retirada do veto que proibia o ingresso dos escravos nas escolas públicas (Almeida; Sanchez, 2016). Obviamente, nem todas as proposições foram efetivadas pelo governo central, pois, poucos escravizados foram contemplados com a normativa, porém, esse dispositivo foi mais um passo dado rumo ao acesso do negro à educação formal antes da abolição da escravatura no país.

Com o advento da Proclamação da República (1889) e posteriormente com a promulgação da primeira Constituição republicana (1891) na Primeira República (1889-1930) ou República Velha (como ficou conhecida), o Brasil inaugura uma nova fase em sua história, pois pela primeira vez o país passa a ser administrado por um representante brasileiro. Assim, surgem as primeiras transformações no campo político - as antigas províncias são substituídas pelos atuais estados e cada unidade territorial é regida por sua própria legislação. No entanto, no que tange ao acesso à educação das classes populares não houve mudanças substanciais, pois apesar da escravidão já ter sido abolida, o negro ainda era excluído do ensino brasileiro, como destacam os autores a seguir:

Na (re) leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (Silva; Araújo, 2005, p. 71).

A Constituição de 1891 figurou-se no cenário nacional como um ideário democrático, pois continha em seu cerne um projeto político para a nação, traduzido na livre iniciativa e na liberdade dos estados para legislar suas leis e escolher seus próprios representantes de governo. No entanto, no quesito educação a nova carta magna brasileira deixou a desejar, pois excluía do sistema de ensino segmentos sociais, como as populações negras e afrodescendentes. Os segmentos sociais negros tiveram poucas oportunidades no sistema de ensino brasileiro no pós-abolição, pois apesar do aumento substancial de escolas, os negros tinham dificuldades para permanecerem nos estabelecimentos de ensino (Barros, 2005), esses impeditivos

podem ser explicados a partir de fatores como condições materiais, logística e discriminação racial sofrida nas dependências das instituições escolares.

Para Napolitano (2020), nunca houve nos primórdios da República, uma política educacional de massa, pouco se fazia para melhorar a educação do país; até nos estados que desenvolveram um projeto de educação pública como São Paulo, as vagas eram insuficientes para a demanda e, nas escolas existentes, havia mecanismos que impediam o acesso de crianças negras e pobres. Por outro lado, essas crianças tinham que trabalhar muito cedo para complementar a renda familiar, tendo que ficar mais tempo no trabalho, não conseguindo dessa forma permanecer na escola. Além do flagrante descaso do governo aos cuidados de grupos sociais vulneráveis, havia ainda o agravante do preconceito e da injúria racial às crianças negras, que sofriam restrições frequentemente nos estabelecimentos de ensino.

Durante a Segunda República (1930-1945), também chamada de República Populista, ocorreram a Crise de 1929 e o enfraquecimento das oligarquias paulista e mineira, nesse contexto de ebulição política e econômica é apresentada uma nova carta magna ao país. “Com a promulgação da Constituição de 1934, que trazia alguns avanços democráticos em termos de direitos políticos e sociais, o Brasil parecia iniciar uma nova fase em sua história” (Napolitano, 2020, p. 106). No entanto, o autor ressalta que a conjuntura da época não indicava que as antigas estruturas políticas, econômicas e valores herdados da Primeira República estivessem superados.

De acordo com Martins (2013), o período de vigência desta Constituição foi curto e, em abril de 1934, Getúlio Vargas decreta uma lei de Segurança Nacional e restabelece em 1937 o regime ditatorial no país com o Golpe do Estado Novo:

A carta foi redigida por Francisco Campos. Tinha um caráter unitário e centralizador, com excessivo poder ao Executivo. Velhas conquistas foram suprimidas, de forma que os organismos oficiais se tornaram rígidos e autoritários. Curiosamente, o Estado Novo teve duas faces: uma extremamente negativa, pelo lado político, e outra de grandes realizações, no plano material. Nas questões referentes à educação, o Estado Novo, ao invés de prever para si maior presença na educação, determinava o contrário, abrindo caminho para a Igreja (Martins, 2013, p. 87-88).

Conforme Napolitano (2020), o Estado Novo foi o momento de consolidação no processo de centralização política e burocrática em curso desde 1930; e o objetivo dessa centralização era evitar os antigos antagonismos políticos-eleitorais entre as oligarquias regionais e conduzir o processo de modernização econômica sem

ameaçar a ordem social. Portanto, Vargas ao inaugurar em 1937 o Estado Novo, suspende a liberdade de imprensa, dissolve os partidos, os jornais e obriga as organizações negras a encerrarem suas atividades (Costa, 2006). Ler-se, portanto, que o governo extinguiu direitos fundamentais instituídos pela legislação anterior, como a liberdade de ensino, além do mais, descentralizou o sistema de ensino ao transferir a obrigatoriedade educacional a cargo da Igreja e da família.

Com o Golpe de Estado de 1964, é extinto o estado de direito no país e em detrimento dessa insegurança política esvai-se a esperança da sociedade por um ensino que contemplasse as populações negras e afro-brasileiras e demais segmentos sociais. Assim, o governo militar lançou mão do endividamento externo e implementou a infraestrutura, abriu estradas, estimulou a indústria e alavancou a economia do país. No entanto, não houve avanço na educação, pois aboliu a disciplina de História do currículo escolar e em seu lugar instituiu o componente Estudos Sociais, também foram criados cursos técnicos e o ensino MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, como forma de conter o ímpeto de “rebeldia” das massas e transformá-las em mão de obra para o mercado de trabalho:

Sob a influência do governo civil-militar, a educação brasileira - que já era alvo de ideias fundamentadas no positivismo – foi, após o Golpe de 1964, ainda mais estimulada a seguir a concepção pedagógica produtivista. Essa concepção, oriunda da TCH, preconizava que a organização do sistema educacional estaria diretamente vinculada ao sucesso – ou fracasso – econômico das nações (Machado, 2013, p. 112).

O governo militar pautado em uma lógica desenvolvimentista, herança de uma educação positivista, que priorizava o cientificismo e o progresso como meta a ser alcançada, entendia que a questão racial não se configurava como prioridade do Estado. Em vista disso, a realidade de negros e negras era permeada por “*blitz*”, ameaças, prisões arbitrárias, invasões em domicílio, expropriação de moradia, torturas físicas e psicológicas (Pires, 2018), pois o governo ignorava o problema do racismo em prol de um projeto político que primava por uma unidade nacional. Logo, a estratégia utilizada para lograr tal intento era incriminar e deslegitimar as ações empreendidas pelo movimento negro, lançando mão do discurso da “democracia racial”, tanto interno como externamente, por meio do uso de propagandas que fortalecesse a imagem de uma “harmonia racial” no país.

Não obstante, com a redemocratização do país em 1985 e, posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, ressurgem os anseios do povo por uma sociedade justa e igualitária. Apesar do negro ainda ser excluído e ser vítima de racismo, torna-se essencial destacar os avanços da legislação brasileira no combate ao discurso de ódio e de segregação racial, que nega indiscriminadamente a contribuição do negro a este país. Um exemplo disso são a Lei 7.716/89, conhecida como Lei Caó, que pune todo tipo de discriminação ou preconceito, seja de origem, raça, cor, sexo e idade; a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas; e a Lei 12.711/2012 (Nova Lei 14.723/2023¹²), conhecida como Lei de Cotas, que estabelece que as instituições federais de ensino técnico e superior devem reservar, no mínimo 50% das vagas para estudantes pretos ou pardos.

À guisa de constatação, é imperioso reconhecer que a sociedade brasileira é tributária aos povos africanos e afro-brasileiros, pois desde que o negro aportou em solo brasileiro na condição de escravizado, tem dado seu contributo para a formação deste país. As populações afrodescendentes no Brasil possuem características culturais marcantes e, suas contribuições são significativas e estão presentes em todos os setores da vida brasileira (Munanga, 2005). Depreende-se, portanto, que o negro nos legou saberes e conhecimentos relevantes como a ciência, a arte, a língua, a culinária, a economia e as religiões de matriz africana, que são imprescindíveis para a formação cultural de nossa sociedade.

1.3.1 Epistemicídio e a negação do “outro”

A experiência colonial estabeleceu um imaginário racial e hierarquizou os seres humanos ao recorrer a múltiplas formas de subalternização como cor da pele, língua, construção material, religião; tudo pode se tornar argumento de desvalorização do “outro” (Sarde Neto, 2019). Segundo a perspectiva da colonialidade, os saberes e

¹² A nova lei de cotas (Lei 14.723/2023) garante a permanência da reserva de vagas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio para negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas. A nova legislação estende o direito às cotas aos quilombolas e determina que os candidatos concorrerão às vagas reservadas pelo programa de cotas, que são 50% do total, apenas se não alcançarem as notas para ingresso nas vagas de ampla concorrência.

conhecimentos que não provêm da matriz europeia são desprovidos de valor e de significação e, por essa razão; são descartados, aviltados e marginalizados pela cultura do eurocentrismo. Dessa forma, torna-se relevante promover espaços de debates e de reflexões, com o objetivo de desconstruir o discurso colonial, que ainda persiste em nossa sociedade na forma de racismo, de preconceito e desigualdade social, por exemplo.

Sobre esse aspecto, o autor informa:

No contexto sociocultural da modernidade, emerge a perspectiva da desconstrução da matriz colonial que estruturou historicamente tanto as relações político-econômicas quanto as dinâmicas socioculturais hegemônicas. A desconstrução da matriz colonial se promove na medida em que os movimentos sociais são mobilizados pelas raízes culturais ancestrais e reelaboram e consolidam princípios epistêmicos não coloniais de saber, poder, ser e viver (Sarde Neto, 2019, p. 148).

Ainda de acordo com o autor, os atuais movimentos sociais e acadêmicos de estudos negros tem assumido uma postura contra hegemônica ao fomentar a produção de saberes e conhecimentos sobre a África e a afrodescendência, tendo como base o entendimento do “outro”. Assim, esses movimentos promovem a inclusão e a valorização das epistemologias não coloniais e suas implicações podem ser extremamente fecundas no enfrentamento da cultura hegemônica presente em nossa sociedade. Nessa perspectiva, é interessante destacar a importância dos estudos decoloniais no processo de mobilização das vozes e dos saberes de povos tradicionais, como as populações negras e os afrodescendentes (Sarde Neto, 2019) até então invisibilizados e subalternizados pela experiência nefasta da colonização neste território.

A discussão empreendida por Lélia González (2020) em sua obra “Por um Feminismo Afro-latino-americano”, desvela a lógica da “ciência” ocidental em detrimento dos saberes produzidos em territórios africanos e latino-americanos na segunda metade do século XIX. Assim, investidos da superioridade euro cristã, os pressupostos elencados nos ajudam a pensar sobre as formas como os europeus deslegitimam as tradições pré-colonialistas, considerando absurdas, supersticiosas ou exóticas as manifestações culturais desses povos ditos “selvagens”. Contudo, a “naturalidade” com que a violência ocorre contra os povos “periféricos” ainda persiste, só mudou o *modus operandi*. Sob a perspectiva decolonial, Thula Pires (2023) ressalta:

A crítica ao eurocentrismo e à sua adoção como modelo de universalidade é crucial para esse projeto. Completamente, há o compromisso de amplificar perspectivas epistemológicas, culturais, políticas e econômicas silenciadas nos últimos séculos, como aquelas que decorrem das tradições indígenas e africanas (Pires, 2023, p. 289).

No entanto, historicamente, as proposições teóricas evidenciam que existe uma política de extermínio das memórias, narrativas e dos saberes dos povos locais e uma tentativa flagrante por parte de grupos extremistas, de silenciar e deslegitimar os movimentos de resistência, que reivindicam políticas públicas que garantem aos negros, quilombados e demais etnias o direito às manifestações culturais e a preservação de suas tradições. Os saberes indígenas e africanos não foram considerados e, tampouco, reconhecidos pelas autoridades brasileiras como conhecimentos, enquanto os saberes europeus eram exaltados (Monteiro, 2023). Constata-se, portanto, que essa política de extermínio pode ser observada em diferentes mecanismos de opressão e aniquilamento, o que inclui, para além do genocídio de povos, a exclusão social de pessoas negras de espaços de poder e legitimação, quais sejam: o trabalho formal, a escola e a universidade.

Por essa ótica, Monteiro (2023) argumenta:

A negação dos saberes negros resultou na presença insuficiente dos valores civilizatórios afro-brasileiros no contexto escolar, o que significa dizer que a maior parte das escolas estiveram por muito tempo alijadas de Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital, Oralidade, Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade e Cooperativismo (Monteiro, 2023, p. 34).

Em consonância com essa argumentação, a psicóloga e pesquisadora Maria da Consolação André (2008) relata que o “ser” negro é visto, historicamente, como um fenômeno negativado, por essa razão, o negro sempre necessitou ser explicado de alguma forma; ora pela igreja, ora pelas disciplinas acadêmicas como Biologia, Geografia, Etnologia, Antropologia, Direito, dentre outras, pois reiteradamente é presentificado como anormal. Infere-se, então, que a anulação social e o *status* patológico atribuídos aos povos negros e africanos, estejam relacionados diretamente à herança colonial empreendida pelo imperialismo europeu. Assim, pela lógica do colonizador, o negro não tem direito a autorrepresentação e suas narrativas, pois para se projetar como tal, carece de um porta-voz para legitimar a sua própria história.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2013) denomina a política de segregação de grupos tradicionais, como as populações negras e afro-brasileiras de epistemicídio; que consiste no processo de apagamento histórico e cultural de grupos tidos como “inferiores” pela tradição ocidental.

Do ponto de vista do autor, pode-se depreender que:

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais visto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extraeuropeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (Santos, 2013, p. 343).

Nessa mesma perspectiva, o filósofo e escritor brasileiro Renato Nogueira (2013), define epistemicídio:

Por epistemicídio se deve entender o assassinato de perspectivas intelectuais que não estão dentro dos cânones europeus, no caso sob análise, Ramose, Diop e Bernal convergem para um entendimento comum, a filosofia africana foi invalidada pelos critérios ocidentais de filosofia (Nogueira, 2013, p. 143).

Neste contexto, a filósofa brasileira e ativista negra Sueli Carneiro (2023) argumenta que o epistemicídio está para além da anulação e da desqualificação do conhecimento dos povos subjugados. Em sua obra “Dispositivo de Racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser”, a autora enfatiza que o epistemicídio implica em um processo persistente de produção de indigência cultural, pois a efetivação desse dispositivo racial se dá pela produção da inferioridade intelectual e pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimentos. Além do que foi posto, esse apagamento também pode ser visto no rebaixamento da capacidade cognitiva, na carência material e no comprometimento da autoestima do negro; devido os efeitos nocivos de discriminação corrente no processo educativo.

A autora menciona ainda que:

O conceito de epistemicídio, assim definido, nos permite compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo. Permite ainda organizar esse conjunto de questões a partir de uma concepção epistemológica norteadora da produção e reprodução do conhecimento que determina as relações acima mencionadas, bem como a percepção que o sistema educacional terá do aluno negro e que trará, subsumida, uma interpretação desse estudante como sujeito cognoscente (Carneiro, 2023, p. 89).

Acredita-se, portanto, que o epistemicídio seja a radiografia fidedigna de uma sociedade racializada, marcada por uma desigualdade social abissal, consequência de uma experiência colonial opressora, onde se admitia o direito do branco à educação em detrimento do negro, que trabalhava ininterruptamente para o desenvolvimento do país. O negro foi, em algumas regiões, a mão de obra exclusiva desde o início da colonização, assim, a história do trabalho confunde-se com a história do próprio escravo, que trabalhava nos canaviais, nas minas de ouro, nas fazendas ou na cidade; era o escravo o principal instrumento de trabalho (André, 2008). No entanto, apesar de sua incontestável contribuição cultural a este país, foi categorizado e subjugado por apresentar traços fenotípicos como a cor, formato de rosto, saberes e modos de vida incomuns aos costumes dos povos europeus.

1.4 “Retirando o véu...”: consciência histórica negra

A palavra consciência, provém do termo latino *conscientia* e, por seu turno, significa “com ciência”, “com conhecimento”, “conhecimento de algo partilhado”. Assim sendo, consciência histórica é a “consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência” (Martins, 2019, p. 55). Desse modo, o homem em posse de sua subjetividade, toma consciência de sua condição de sujeito histórico e construto de suas próprias ações no tempo e no espaço.

Salienta-se, a partir do que dispõe Jörn Rüsen (2001):

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (sua ânsia de eternidade, sua busca de ultrapassar os limites de sua vida temporal, ou seja, lá como se queira caracterizar a dimensão temporal de sua existência que tende, sistematicamente, a ir além da natureza) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano

é, em seu cerne, histórico. E 'histórico' significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (Rüsen, 2001, p. 79).

Nota-se, portanto, que a ação humana tal como foi concebida pelo autor, rompe com a fronteira do meramente natural e adentra ao universo do *ánthropos* e, portanto, da *práxis* humana. De acordo com essa concepção, a consciência histórica é o resultado da ação humana no tempo/espço e pode ser definida como uma categoria analítica, capaz de se relacionar de diferentes formas com o pensamento histórico. Além disso, a consciência histórica pode ser construída a partir das experiências que os sujeitos vivenciam cotidianamente acerca do passado e o interpretam como saber histórico.

A despeito disso, o autor informa ainda, que:

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho. (RÜSEN, 2001, p. 60).

Continuando esse percurso teórico, Rüsen (2006) menciona que a consciência histórica não deve ser entendida como uma mera relação com a aprendizagem acerca do passado ou qualquer temporalidade que nos remete somente a ideia de tempo decorrido. Nessa lógica, a consciência histórica dá suporte ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e, guardadas as devidas proporções, vislumbrar o tempo futuro. Ademais, a consciência histórica pode desempenhar um papel fundamental na construção de identidades, capacitando o indivíduo por meio do diálogo com o "outro".

Nesse contexto de reflexões sobre consciência histórica, o autor analisa:

A constituição da identidade efetiva-se, pois, numa luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, que não podem dizer quem ou o que são, sem ter de dizer, ao mesmo tempo, quem ou o que são os outros com os quais têm a ver (RÜSEN, 2001, p. 87).

Evidencia-se, nesse recorte, que a formação da identidade de um indivíduo não se dá por meio de um exercício solitário, onde se opera na esfera da individualidade; pois ao contrário do que se imagina é um trabalho coletivo, plural e requer o eterno reconhecimento do "outro" para ser efetivado. Nesse viés, a consciência histórica

como uma categoria analítica perpassa por todas essas questões. Assim, dizer que um indivíduo tem consciência histórica, pressupõe acreditar que essa pessoa reconheça a participação do “outro”, da comunidade e da sociedade, como partícipes na construção de sua própria consciência.

De acordo com Rüsen (2006), existem quatro níveis ou etapas de desenvolvimento da consciência humana, denominado por ele de tipologia da consciência histórica. Nesse estudo, o autor propõe elaborar uma análise acerca do respectivo fenômeno; com o intuito de compreendê-lo de forma aprofundada as etapas do desenvolvimento estrutural da consciência histórica. Nesta perspectiva, os quatro níveis da consciência histórica são descritos pela literatura rüseniana como - tradicional, exemplar, crítico e genético. Apesar da fragmentação, o autor afirma que os tipos normalmente aparecem em “mesclas complexas” e é necessário investigar com a devida atenção.

Nesse sentido, Moreno (2016) explica que:

Nas escolas, a forma tradicional tem se mostrado como a mais facilmente aprendida, ao passo que a forma exemplar é a predominante nos currículos escolares. Já as formas críticas e genéticas são mais raras, já que requerem um grande esforço intelectual por parte do aluno e do professor (Moreno, 2016, p. 297).

Neste aspecto, o nível “tradicional” se orienta pelas tradições e a consciência histórica opera para mantê-las vivas no imaginário do indivíduo. Em contrapartida, o nível “exemplar” por sua vez não se pauta pelas tradições, mas sim pelas regras estabelecidas por um padrão de valores. O nível “crítico” recusa determinada construção do passado e propõe criar uma outra versão dele. Por conseguinte, o nível “genético” aceita a história, mas identifica que as mudanças são de fato o que lhe confere sentido à realidade histórica do ser humano.

Conforme, Bwemba Bong (2014, p. 44) “torna-se imperativo, para o povo negro em geral e para a África Negra em particular, meditar tanto na história do seu passado, como na do seu presente”. Todavia, em face de um contexto de crise identitária é imprescindível que o povo negro recorra às memórias de seus antepassados e descortine o passado em prol da consolidação de sua consciência histórica. Assim, o povo negro precisa se mobilizar e concretizar de forma urgente a sua unidade política e assumir o protagonismo de sua própria narrativa histórica.

Nesse sentido, Bong (2014), argumenta:

Ora, se os Africanos se obstinam em desviar a África Negra da sua historiografia, é mais pelo receio daquilo que possam descobrir acerca do seu passado: o medo da verdade que, pela sua essência, levaria a tomar consciência da fraude e da mistificação, podendo e devendo a descoberta da verdade - tanto quanto a tomada de consciência da injustiça provocar a revolta da consciência negra que se revelaria em simultâneo com a verdade (BONG, 2014, p. 43).

Infere-se, portanto, que apesar do silenciamento e do jugo do colonizador, o povo africano/povo negro possui uma memória vívida de seu passado, recurso imprescindível para a construção da consciência histórica de um povo. “O africano deve, neste sentido, escrutinar os vestígios do passado do seu povo, com o propósito de suscitar assuntos históricos” (Bong, 2014, p. 30). Nota-se, portanto, que de acordo com essa perspectiva a história representa o bem maior do homem que olha com entusiasmo para as suas origens e para o mundo de seus antepassados.

A consciência histórica do povo negro emerge a partir do momento em que este reflete sobre sua existência, sua identidade, seu modo de vida e se percebe como sujeito histórico e livre da tutela do colonizador. Bwemba Bong (2014) ressalta que os ocidentais (colonizadores) reconhecem o fato de a consciência histórica desempenhar um papel importante na libertação e elevação mental de um povo que toma consciência do seu próprio passado. Além disso, a consciência histórica pode ser caracterizada como uma resposta direta ao racismo sistêmico, visando empoderar as pessoas negras e desafiar as estruturas de poder que perpetuam a opressão e a desigualdade social.

O intelectual brasileiro e ativista negro Nei Lopes (2004), descreve Consciência Negra da seguinte forma:

Ideologia que se expressa, na África e na Diáspora, mediante à aquisição, pelo indivíduo negro, de autoconhecimento e de autoestima em relação à sua originalidade étnica e cultural. Aplicação desse conhecimento na condução do destino (Lopes, 2004, p. 206).

É sumamente significativo frisar que a África representa o berço das primeiras manifestações de uma proposta de consciência histórica negra propriamente dita. Ademais, é nesse continente que ocorre a experiência trágica do tráfico negreiro empreendido pelo imperialismo europeu. Desse modo, é a partir do século XVII que a escravidão se expandiu no continente africano, em grande medida em face da procura dos europeus por mão de obra escrava (Mattos, 2008). Acredita-se, portanto,

que embora não existisse movimentos negros estruturados na época, é nesse momento que surgem as primeiras resistências ao jugo europeu e, conseqüentemente, o fortalecimento da consciência histórica dos povos africanos.

No entanto, o movimento de consciência negra, tal qual se conhece hoje, tem suas raízes no século XX, particularmente durante os movimentos de direitos civis nos Estados Unidos e a luta contra o apartheid na África do Sul. Para Lélia Gonzalez (2020), o movimento negro possui um potencial revolucionário muito mais rico do que outros movimentos sociais que reivindicam uma sociedade justa e igualitária. Assim, líderes como Malcolm X e Steve Biko, entre outros, foram fundamentais na construção da consciência histórica das pessoas negras, pois as estimulavam a se orgulhar de sua identidade, história, cultura e, sobretudo, a resistirem às narrativas que marginalizavam o povo negro.

Sobre essa perspectiva, Sarde Neto (2019) destaca:

O termo *berço da humanidade* não se refere apenas a origem biológica do ser humano, mas contempla todo o desenvolvimento comunitário e civilizatório que estimulou a evolução global dos seres humanos, como podemos observar nos clássicos exemplos das civilizações egípcias, com tecnologias de agricultura, matemática, astronomia, entre tantas outras descobertas (Sarde Neto, 2019 p. 28).

No Brasil, a formação de uma consciência histórica negra remonta ao processo colonial português, onde o negro foi arrancado da África e introduzido em solo americano na condição de escravizado. Assim, no século XVI desembarca a primeira leva de africanos no Brasil oriunda da região da Senegâmbia e, dessa forma, dá-se início a atividade escravista na América portuguesa (Mattos, 2008). É nesse contexto de resistência à escravidão, que surgem as primeiras organizações negras como os quilombos e as irmandades, por exemplo.

Contudo, em 1978, em São Paulo, ocorre um ato público contra a discriminação racial sofrida por alguns jovens negros no Clube de Regatas Tietê e a partir desse episódio, surgem vários movimentos negros. De acordo com Lélia Gonzalez (2020), nessa época foram fundados o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (MNCDR); a Frente Negra Brasileira (FNB); o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU), um dos primeiros movimentos a lutar contra o racismo no país.

Sob esta ótica, a pesquisadora brasileira, Nilma Lima Gomes (2017) informa:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (Gomes, 2017, p. 23-24).

Em síntese, pode-se dizer que esses movimentos, surgidos de séculos de resistência e luta contra a opressão, representam uma resposta coletiva à desvalorização sistemática das vidas negras. Assim, a atuação dos Movimentos Negros foi incisiva na política educacional brasileira, pois essas organizações sociais reivindicavam desde o início do século XX, a inclusão de negros e negras nas escolas públicas do país (Gomes, 2017). Acredita-se, portanto, que a consciência negra não seja apenas uma reflexão sobre o racismo, a discriminação racial, o preconceito racial ou qualquer outro tipo de violência praticado contra o negro, mas uma ação prática e eficiente, que busca protagonismo e ressignificar a identidade negra, tornando-a autônoma e empoderada.

2 ESCOLA E COMUNIDADE: PENSANDO ANCESTRALIDADE, EPISTEMOLOGIAS, MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA FAMÍLIA CALIXTO

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente conflui, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso.

(Antônio Bispo dos Santos, 2023).

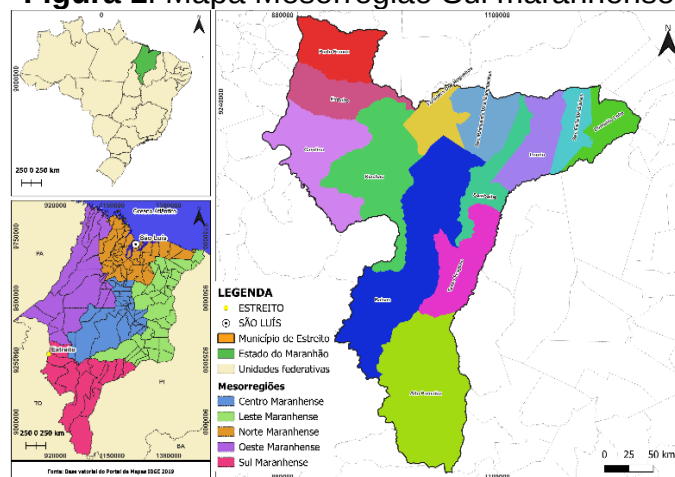
Neste segundo capítulo, propomos a contextualização da região Sul do Maranhão, especificamente o município de Estreito e o bairro Brejo do Pinto II, local de residência do núcleo familiar Calixto. Além da delimitação espacial, objetiva-se apresentar o perfil socioeconômico do Sertão Sul maranhense e a formação dos núcleos de povoamento que originaram as atuais cidades da região, com foco em Estreito. Paralelamente, apresentaremos a família Calixto, foco desta pesquisa, detalhando suas raízes, história, saberes, memórias, trajetória ancestral e os desafios enfrentados por seus membros no acesso à educação formal.

2.1 Contextualizando a história local/regional Sul maranhense

Neste estudo, objetivamos apresentar uma análise panorâmica da Mesorregião Sul maranhense, região rica em recursos naturais e culturais, sem a pretensão de teorizar sobre a história local/regional ou defender qualquer perspectiva historiográfica específica. Banhada pelo rio Tocantins e com significativa concentração de terras férteis para a agricultura e pecuária, a região enfrenta conflitos socioeconômicos e ambientais decorrentes de grandes empreendimentos, tais como o Projeto Grande

Carajás, a fronteira agrícola MATOPIBA e a Usina Hidrelétrica de Estreito (UHE), gerando impactos socioeconômicos nas comunidades locais, convertendo dessa forma, a história local em apologia e, por consequência, genealogia das elites políticas e econômicas da região. Considerando este contexto cultural, ambiental e econômico, a discussão sobre a divisão territorial do estado do Maranhão se intensifica, com a Mesorregião Sul se destacando por sua economia voltada ao agronegócio e ao grande capital, impactando significativamente a população local, em particular negros, indígenas e ciganos, que sofrem com os impactos ambientais, violência e racismo ambiental.

Figura 1: Mapa Mesorregião Sul maranhense



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Historicamente, o território que hoje corresponde à Mesorregião Sul maranhense ou Sul do Maranhão, como se convencionou denominá-lo ao longo do tempo, já se encontrava ocupado por inúmeros povos/nações indígenas muito antes da chegada dos europeus à América. Assim, diversos povos habitavam as terras maranhenses; como os *Tupi* (do grupo Tupinambá) que viviam em pequenas aldeias no litoral e os *Jê* (grupo pertencente ao tronco linguístico *Macro-Jê*) que habitavam o interior do estado e viviam em aldeias bastante populosas (Nascimento, 2001). Com o advento da colonização portuguesa, houve um elevado fluxo migratório nesta região, pois além da presença constante de povos indígenas; outros grupos étnicos como ciganos, africanos e negros escravizados/libertos eram frequentemente degradados nesta localidade.

Sobre a ocupação do sul do Maranhão, Maria do Socorro Cabral (1992), ressalta:

Ao recuperar o movimento de ocupação do sul do Maranhão, surpreendemo-nos por encontrar um processo com uma nítida diferenciação entre duas formas de ocupação. As duas linhas que dirigiram o povoamento maranhense, ocupando áreas geograficamente específicas, estruturaram duas bases econômicas diferenciadas, fundamentadas uma na agroexportação e outra na pecuária e definiram relações sociais e padrões de comportamento bastante característicos (Cabral, 1992, p. 59).

A “ocupação”¹³ do território maranhense não ocorreu de forma integral e simultânea, como se imaginou; as diferenças culturais, os diferentes interesses econômicos, o contato com povos indígenas, o distanciamento entre o norte e o sul do estado, fizeram desta região um espaço diverso. Desse modo, a ocupação dos sertões iniciou-se tardiamente, em relação ao movimento expansionista ocorrido em São Luís, pois somente a partir de 1730, com a expansão da frente pastoril baiana que, expandindo-se pelo interior, atingiu a região sul do estado (Cabral, 1992). Assim, enquanto o litoral teve apoio direto do Estado português e se desenvolveu a partir de uma economia agroexportadora, a ocupação do sul teve origem na iniciativa privada e se fortaleceu a partir de uma economia interna, alicerçada na pecuária.

A conquista do Sertão ou Sul maranhense¹⁴ e, conseqüentemente, a edificação de núcleos de povoamento como Riachão (1835), Carolina (1831), Balsas (1892), Porto Franco (1855), Imperatriz (1856) e *Paranaidji*¹⁵ (1948) atual Estreito, por exemplo, está ligeiramente ligada a criação de gado e ao comércio desenvolvido nesta região. No início do século XIX, o fazendeiro Elias Ferreira de Barros atinge o rio Tocantins, eram os caminhos do gado que, devassando terras, expulsando e dizimando povos indígenas, ocupavam os sertões (Cabral, 1992). Nota-se, portanto, que o resultado dessa expansão para o interior culminou com a construção de várias povoações, transformadas em vilas e, posteriormente, em cidades.

Sob esta perspectiva, a autora explica:

¹³ Acreditamos que o termo “ocupação” não seja adequado para se referir ao processo de habitação do território maranhense, uma vez que faz alusão somente ao colonizador; ocultando assim, a memória e a contribuição dos povos nativos, que habitavam a região muito antes da chegada dos europeus à América.

¹⁴ A região faz parte de um projeto de desenvolvimento forjado a partir da lógica do capital e empreendido pela colonização, resultando na colonialidade de povos locais. Conforme Walter Mignolo (2020), a colonialidade traz para o primeiro plano a coexistência e intersecção tanto dos colonialismos modernos quanto das modernidades coloniais, na perspectiva dos povos e histórias locais que têm de confrontar o colonialismo moderno.

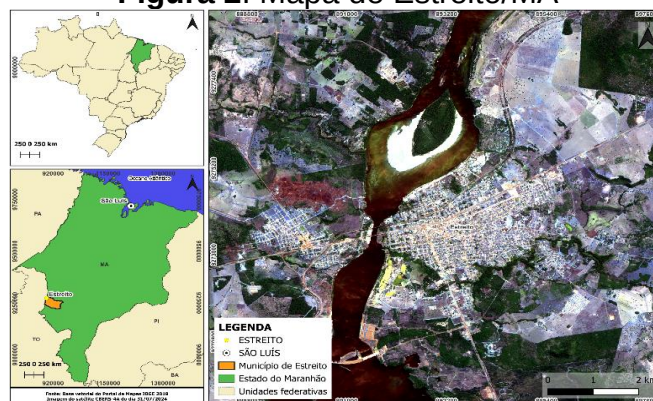
¹⁵ Nome de origem indígena, utilizado para se referir a lugares que contêm uma grande quantidade de limo, uma espécie de alga verde-escura que se forma no fundo de mares, rios e igarapés.

Em 1808, alguns fazendeiros, dentre eles Manoel Coelho Parede, objetivando a criação de um núcleo mais avançado às conquistas, erigiram, às margens de um ribeirão situado em pleno coração do alto sertão, o povoado de Riachão, sob o orago de Nossa Senhora de Nazaré (Cabral, 1992, p. 114).

A instalação do povoado Riachão no interior do sertão pode estar relacionada a um duplo simbolismo; por um lado, acredita-se que a edificação do vilarejo representasse o poder econômico e o desbravamento da região; por outro lado, a escolha pela fundação deste reduto simbolizasse o poder religioso, a fé dos sertanejos. Apesar desta disputa de narrativas, Cabral (1992) relata que a professora e escritora maranhense Carlota Carvalho, atribuiu a criação desse povoado apenas a motivação religiosa, à necessidade por parte dos fazendeiros estabelecer um local específico para a realização de orações (Cabral, 1992). Depreende-se que, independentemente da tese adotada nessa discussão, a construção deste povoado significou a “pedra fundamental” do projeto de ocupação do sertão maranhense.

2.1.1 A vila *Paranaidji*

Figura 2: Mapa de Estreito/MA



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A “princesinha do Sul do Maranhão”, como carinhosamente alguns moradores se referem a Estreito, pertence a Mesorregião Sul maranhense e está inserida na Microrregião de Porto Franco. O município possui uma população de 33.294 habitantes, distribuídos em uma área de 2.720,266 km² e está localizado entre os paralelos 06°33'38" Sul e 47°27'04" Sudoeste, estando a uma altitude de 153 metros e aproximadamente 750 km da capital, São Luís (IBGE, 2022). Assim, Estreito limita-se ao Norte com os municípios de Porto Franco e São João do Paraíso; ao Oeste com

o Estado do Tocantins; ao Sul com o município de Carolina e ao Leste com o município de São Pedro dos Crentes.

O topônimo dado a esta cidade, deveu-se ao fato de seu povoamento ter ocorrido inicialmente no trecho mais estreito do rio Tocantins, na fronteira do estado do Maranhão com o estado de Goiás (Tocantins). Conforme os “primeiros moradores¹⁶” da cidade, era o local ideal para as embarcações aportarem e assim empreender o comércio de sal e mercadorias em geral, já que dispunha de excelentes ancoradouros naturais. Além disso, a rota do Tocantins promoveu a integração do sertão maranhense ao mercado de Belém, o que elevou o índice populacional e a importância da região, em especial da zona Tocantina e suas proximidades (Cabral, 1992), como as povoações sul maranhenses.

A instalação das primeiras habitações no território está relacionada aos ancoradouros, que serviam de suporte para os inúmeros navegantes que percorriam o rio Tocantins em pequenas embarcações, comercializando diferentes matérias primas e aos transportadores de gado bovino, que passavam pelo local com destino a cidades como Grajaú, Balsas, Carolina, Boa Vista (Tocantinópolis), Porto Franco e até Floriano, no Piauí. Apesar da rota do Tocantins ser difícil e perigosa, devido a trechos praticamente inavegáveis do rio, sobretudo os locais de cachoeiras, que separavam o baixo do médio Tocantins, foi de grande importância para a pecuária da região (Cabral, 1992). A travessia do rebanho bovino, vindo principalmente de Goiás (Tocantins), durava em torno de cinco a seis meses e durante esse período as boiadas ficavam confinadas no povoado, levando a permanência de vaqueiros, nadadores, canoeiros e comerciantes, que passaram a residir no local.

Conforme mencionado, o processo de ocupação do sul maranhense, e consequentemente do território atualmente correspondente ao município de Estreito, possui longa trajetória, remontando aos povos indígenas que o habitaram. Contudo, na década de 1940, os viajantes Virgílio Franco¹⁷ e Antônio Marinho, identificando o

¹⁶Embora os termos “primeiros moradores”, “desbravadores”, “devassadores”, “pioneiros” e “fundadores” nos remeta a ideia positiva de ocupação do território, não os concebemos de bom grado, pois acreditamos que esses termos possam ocultar a ideologia de um grupo dominante em detrimento de outros, historicamente invisibilizados; como indígenas, negros e ciganos. Conforme a filósofa e professora brasileira Marilena Chauí (2000), o mito fundador é uma representação ideológica que serve aos interesses do poder político e que esconde a realidade de uma sociedade autoritária.

¹⁷ Segundo alguns populares, Virgílio Franco não deve ser entendido como o “fundador” de Estreito, mas como o primeiro comerciante a se estabelecer no povoado, pois quando ele chegou onde hoje é a beira rio, já havia pessoas residindo na localidade.

potencial da região, estabeleceram um entreposto comercial, impulsionando posteriormente o desenvolvimento da agricultura e pecuária local. Devido ao seu crescimento populacional e comercial, o povoado foi elevado à categoria de distrito pela Lei Estadual nº 269, de 31 de dezembro de 1948, com o nome de *Paranaidji*, que passa a ser subordinado ao município de Carolina¹⁸ (Morais, 2012), antiga vila de São Pedro de Alcântara.

Em dezembro de 1954, o vilarejo foi desmembrado de Carolina e elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 1304, de 27 de dezembro de 1954, com o topônimo de Presidente Vargas, em homenagem ao estadista brasileiro, que tinha vindo a óbito meses antes. Assim, Alexandrino Milhomem foi eleito o primeiro prefeito da cidade, tomando posse no dia 5 de fevereiro de 1956 ao lado de 9 vereadores (a Prefeitura funcionava no vilarejo Brejo do Pinto e a Câmara de vereadores, na fazenda Serafim). No entanto, três anos depois, pelo Acórdão do Superior Tribunal Federal de 6 de maio de 1957, o município é extinto e volta à categoria de distrito de Carolina, com a antiga denominação de *Paranaidji* (Morais, 2012).

As décadas de 1950 e 1960 foram determinantes para o povoado de *Paranaidji*, pois com o advento da construção da rodovia Belém-Brasília 163 (BR-010) e, conseqüentemente, da ponte Juscelino Kubitschek de Oliveira¹⁹ sobre o rio Tocantins, ligando o estado do Maranhão ao estado de Goiás (Tocantins), o vilarejo passa por um surto de desenvolvimento vertiginoso. A política desenvolvimentista empreendida pelo então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek, beneficiou a atual cidade de Estreito, na época distrito de Carolina, pois com a inauguração da ponte em 2 de janeiro de 1961, conectando o povoado de Estreito no Maranhão ao estado de Goiás (Tocantins), as relações sociais e econômicas, tornaram-se fáceis e rápidas (Pereira, 2013). O respectivo empreendimento, contou com um grande número de trabalhadores e empresas, além da instalação de uma pista de pouso no povoado, necessário para abrigar aviões que traziam materiais de vários estados para o

¹⁸ Conforme Maria do Socorro Cabral (1992), Carolina tornou-se uma das mais importantes vilas do alto sertão, exercendo influência comercial e cultural sobre toda a zona maranhense e goiana do médio Tocantins.

¹⁹ Localizada entre os municípios de Estreito (MA) e Aguiarnópolis (TO), a ponte Juscelino Kubitschek de Oliveira desabou na tarde do dia 22 de dezembro de 2024, vitimando 17 pessoas. De acordo com o Ministério dos Transportes, a ponte foi inaugurada em 1961 e a estrutura já estava obsoleta para o fluxo atual.

abastecimento da supracitada obra, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento econômico e social do povoado.

O crescimento econômico e populacional do povoado atraiu à atenção de pessoas de diferentes lugares e ocupação; como comerciantes, industriais, pecuaristas, vendedores ambulantes e viajantes, que chegavam em grande número ao território em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Assim, economicamente atraente e com uma localização geograficamente estratégica, *Paranaidji* é elevado à categoria de município em 12 de maio de 1982, por intermédio da Lei Estadual nº 4.416, com o topônimo de Estreito (Morais, 2012). Após a restituição de sua autonomia política, Estreito é submetido a um novo processo eleitoral e nessa segunda emancipação política foi eleito para prefeito, Valmir Siebra Vilar (1983-1989), vulgo “Ceará”, que esteve à frente da administração do município por seis anos.

Neste entretempo, Estreito passou por mudanças significativas ao longo das últimas décadas, pois desde seu processo de emancipação política²⁰ até a atualidade o município tem se (des)envolvido econômica e demograficamente. No plano econômico, a cidade tem atraído à atenção de empreendimentos grandiosos; como a construção da Usina Hidrelétrica Estreito (UHE), construída no leito do rio Tocantins e a instalação da Suzano S/A (empresa do ramo de papel), que tem fomentado o plantio de eucaliptos e a especulação imobiliária na região. Além disso, demograficamente o município tem crescido vertiginosamente, sendo que o espaço rural dispõe de 55 povoados/assentamentos, de mesmo modo, o espaço urbano contém 53 bairros, dentre eles o bairro Brejo do Pinto II, onde está localizada a família negra, Calixto.

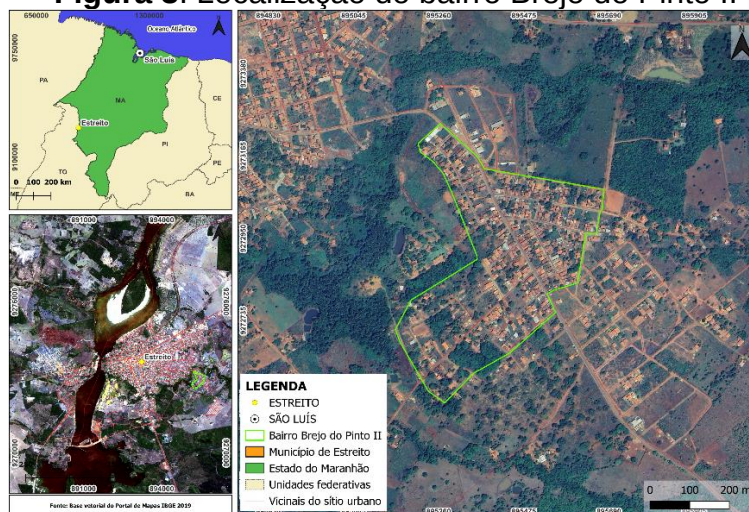
2.1.2 O bairro Brejo do Pinto II

A história do bairro Brejo do Pinto II está intrinsecamente ligada à história da cidade, surgindo quase concomitantemente ao período de formação do município de Estreito/MA. Esta comunidade representa um marco histórico para a sociedade

²⁰ Após a emancipação, Estreito elegeu indiretamente seu primeiro representante administrativo para um pleito de seis anos e, desde então, passaram pelo município oito administradores, sendo que os dois últimos gestores conseguiram se reeleger.

estreitense, destacando-se pela diversidade cultural e significativa presença de pessoas com características fenotípicas negras, residentes neste território. Além de sua relevância histórica e étnico-racial, esta comunidade proporcionou-me, enquanto professor e pesquisador negro, e aos estudantes do Centro de Ensino Frei Gil, valiosas oportunidades de pesquisa e intercâmbio de experiências e saberes com os interlocutores desse estudo, moradores do bairro.

Figura 3: Localização do bairro Brejo do Pinto II



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

A localidade que hoje corresponde ao bairro Brejo do Pinto II, outrora pertenceu a uma extensa faixa de terra denominada Brejo do Pinto²¹, e em um passado remoto este distrito exerceu uma função extremamente estratégica; sediou o primeiro centro administrativo da cidade. O interlocutor Tomé Bueno em entrevista realizada no dia 15 de novembro de 2024, ressalta: “quando chegamos lá em 1954 havia umas quatro famílias morando no lugar, pessoas já idosas, talvez já vivessem lá a uns 10 anos ou mais” (Entrevista com Tomé Bueno, em 15/11/ 2024). Assim sendo, a história desse vilarejo se confunde com a própria história do município e apesar de não sabermos ao certo quando chegaram os primeiros moradores ao território, acredita-se que as primeiras moradias foram instaladas ainda no início do povoamento de Estreito.

A ocupação desse território não ocorreu de forma planejada e como todo povoamento espontâneo; cresceu de maneira desordenada e sem a preocupação

²¹ De acordo com Tomé Bueno (antigo morador do vilarejo), o nome Brejo do Pinto faz alusão ao sobrenome Pinto (pertencente a uma das primeiras famílias a se instalar na região). Outrossim, se refere a um córrego de água boa e limpa da localidade, que as mulheres na época iam em grupo de 8 ou mais lavar roupas neste riacho, que na atualidade está assoreado e praticamente não existe mais.

com as devidas demarcações, o que despertou a especulação imobiliária e a expropriação da maioria dos antigos moradores que residia na localidade. Sob este prisma, Tomé Bueno, antigo morador do vilarejo em entrevista concedida no dia 15 de novembro. de 2024, relata que:

Os primeiros moradores do Brejo do Pinto eram pessoas simples, não tinham ambição, viviam da caça e não eram preocupados com a posse da terra, eram para ser hoje donos de terra, mas deixaram que pessoas de fora, outras famílias assumissem a posse da terra (Entrevista com Tomé Bueno, em 15/11/ 2024).

No decorrer do tempo, grupos de familiares oriundos de cidades circunvizinhas e até mesmo de outros estados foram se instalando na localidade, levando o poder executivo a promover a regularização fundiária da antiga área e dividi-la em dois grandes bairros - Brejo do Pinto I e Brejo do Pinto II. Sobre esta perspectiva, Tomé Bueno explica: “antigamente toda aquela área era Brejo do Pinto, com o tempo o espaço foi ficando mais povoado e os prefeitos transformaram em Brejo do Pinto I e Brejo do Pinto II (Entrevista com Tomé Bueno²², em 15/11/ 2024). Desse modo, os registros da Secretaria Municipal de Habitação e Regularização Fundiária têm demonstrados que, as demarcações e titulações desta área são recentes e que ocorreram em sua maioria em 2024; porém, os nomes Brejo do Pinto I e Brejo do Pintos II, já existiam no imaginário da população estreitense desde 2000.

Em síntese ao que se discutiu nesta seção, pode-se dizer que o bairro Brejo do Pinto II chama à atenção não somente pela riqueza de detalhes de sua história e curiosidades, mas também pela sua diversidade cultural e étnico-racial local. Neste sentido, Tomé Bueno comenta: “todo o território que hoje é a cidade de Estreito, no passado, antes da chegada dos primeiros moradores da cidade era terra indígena, local de caboclos, só depois chegaram as primeiras famílias vindas de outras localidades” (Entrevista com Tomé Bueno, em 15/11/ 2024). À luz da oralidade do entrevistado, evidencia-se que, por ter sido no passado um território ocupado por diferentes grupos étnicos; os habitantes dessa comunidade apresentam

²²O sr. Tomé Bueno, um dos primeiros moradores de Estreito, relata que sua família chegou ao Brejo do Pinto em 1954, procedente de Guadalupe (PI). Na época, outras famílias já residiam na localidade. Seu depoimento foi crucial para esta pesquisa, fornecendo informações relevantes sobre a origem da cidade e, particularmente, sobre o território atualmente correspondente ao Brejo do Pinto II.

características étnico-raciais próprias, o que faz deste lugar um espaço plural e diverso.

2.2 “A gente rende”: raízes

Verificou-se que os membros da família Calixto e os participantes deste estudo, representando a quinta geração familiar – filhas, netas, bisnetas(os) e trinetas – são o resultado de décadas de (re)existência, modos de vida, produção de saberes e encantamentos. Contudo, esses saberes foram/são confluenciados entre gerações, tornando-se saberes ancestrais e, portanto, perpetuados na memória de cada membro da família, que compartilha com as gerações mais novas. Ademais, quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa ser a gente e outra gente – a gente rende (Santos, 2023), pois a confluência/transmissão é uma força que rende, amplia e gera novos frutos.

Figura 4: Bairro Brejo do Pinto II em 2005²³



Fonte: SMHRF, Estreito/MA (2024).

Na obra “Negras raízes: a saga de uma família”, Alex Haley escreve sobre a trajetória de uma família que tinha um antepassado africano e que apesar de viver em outro continente em decorrência da escravidão, ainda mantinha seus costumes e

²³ Este mapa representa a ocupação territorial do bairro Brejo do Pinto II em 2005, quase totalmente ocupada pela família Calixto. Convém destacar que a família se estabeleceu na localidade em 1956, período de formação da cidade. A configuração espacial original sofreu alterações significativas devido às transformações socioeconômicas e espaciais recentes, incluindo especulação imobiliária, conforme demonstra a Figura 3, apresentada anteriormente.

tradições latentes. Na trama literária, Kunta Kinte, como era chamado esse ancestral, contava à filha como era a sua vida na África, único meio que ele encontrou de não perder a memória e a identidade de seu povo na terra dos homens brancos, os *toubobs*, como os chamava (Haley, 1976). Assim como Haley, outros autores e autoras têm dissertado sobre a memória e ancestralidade africana - tema base para o que pretendo apresentar neste tópico sobre uma família negra, que assim como o personagem aludido, também possui memórias e saberes ancestrais de origem africana.

Com base no que dispõe Eduardo Oliveira (2015), a ancestralidade é:

Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. Retro-alimentada pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo (Oliveira, 2015, n.p.).

A ancestralidade africana atravessa todas as dimensões do cotidiano brasileiro, pois faz-se presente na relação de consanguinidade, nos elementos culturais, nas relações de territorialidade, na formação da sociedade e nos movimentos sociais de reivindicação à igualdade racial. Conforme Braga (1995), a noção de ancestralidade, problematizada sobre o conteúdo e significado das culturas africanas no processo civilizatório brasileiro, tende a evidenciar e mobilizar a participação do negro na formação de uma sociedade marcada pela assimilação de contribuições étnicas diversas. Assim, a memória ancestral africana e afro-brasileira não se restringem somente a lembranças afetivas de entes queridos que ficaram ou foram arrancados de uma terra distante, mas à defesa de suas epistemologias, cosmovisões, manifestações culturais, modos de existência, simbologias, ecologias e oralidades.

Essas manifestações da memória ancestral africana e afro-brasileira foram observadas no cotidiano da Família Calixto, família negra e interlocutora neste trabalho. Durante a coleta de dados via História Oral e Pesquisa Participante, pude observar e ouvir os primeiros relatos sobre a chegada da família em 1956, na localidade que hoje corresponde ao bairro Brejo do Pinto II, no município de Estreito/MA. As falas e diálogos aqui confluenciados, foram cedidos por filhas, netas, bisnetas(os) e trinetas; a quinta geração da família, que tinha como líder Donato

Francisco de Oliveira; mas conhecido por Donato Calixto e sua esposa Naziosena de Almeida Soares.

Indagada sobre a origem da família, de onde veio, dona Jacira de 75 anos, relata:

Quando viemos pra cá eu era muito nova, quando minha mãe e meu pai vieram pra cá era só nós quatro (4 irmãos), não sei bem pra onde era, só sei que era em um tal de Sabinão na beira de um rio (Sucupira), município de Porto Franco/MA, bem lembro de canoa que meu pai dizia. Só era eu (Jacira), o Nereu, o João e a Perolina. Somos mesmo do Maranhão, sei que meu pai é de Porto Franco e o pai da minha mãe era do Piauí e o outro avô, pai de meu pai era da Bahia, era uma mistura danada, papai foi nascido pra acolá, lá para os lados do Lajeado/MA. Nós somos mesmo daqui, desse lugar que estou li falando (Entrevista com Jacira Almeida Soares, em 10/12/2024).

A interlocutora reitera:

Quando a mãe adoeceu, aí ela falou assim, minha filha, quando ela chegou do hospital, o Dr. Mário deu alta para ela e aí ela disse minha filha olha eu vou dizer, nós chegamos pra cá no dia 30 de outubro de 1956. No dia 31 eu tive o Luís, que é de outubro que estava com um ano e pouquinho (teve mais 5 filhos). Aí ela foi e falou você não vai esquecer, há fui batizada junto com os meninos também, aí ela me disse tudinho e eu anotei na cabeça, não uso nada para anotar. Mas eu lembro de tudinho, toda essa parte eu lembro, agora a parte do meu pai que eles eram do município do Porto Franco é que eu não lembro muito bem não (Entrevista com Jacira Almeida Soares, em 10/12/2024).

Dona Jacira chegou em Estreito ainda na infância e apesar da pouca idade, sua memória registrou informações relevantes sobre os lugares de afetos e seus ancestrais ao recordar o nome dos estados onde seus avós paternos e maternos nasceram. Conforme Oliveira (2022, p. 101), “a memória une os vivos aos antepassados e fixa os valores por intermédio de usos e costumes, pois o contador nunca esquece os pormenores da narração”. Assim, tornou-se jargão a ideia da memória como evocação do passado, mas é fato, ao recordar o passado e verbalizá-lo, dona Jacira traz à tona a imagem de seus ancestrais; avós, pais, tios e irmãos, que se encontram no plano da transcendência, da memória.

Ainda na seara das reminiscências, dona Eva de 66 anos, uma das filhas de seu Donato, nascida em Estreito, nos conta sobre a origem de sua família e como se estabeleceu na cidade:

Meu irmão mais velho, João, já era rapaz, ele era o mais velho, mas a gente era criança ainda, porque quando o papai chegou pra cá trazia quatro filhos

– João que é o mais velho é de 1948, Perolina de 1949, Jacira de 1951, Rineu de 1952, já trazia esses quatros que moravam pro rumo desse Sabinão, não sei pra onde era e nós – Luís, eu (Eva), Maria, Adão e Raimundo nascemos aqui no Brejo do Pinto. O Luís é de 1957, os que nasceram aqui, eu de 1959, Maria de 1960, quando inauguram a ponte JK, Adão de 1961, Raimundo de 1963, nascemos aqui mesmo (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/12/2024).

Em outro trecho, a interlocutora comenta sobre a origem de sua família:

Quando eu era criança meu pai dizia que os parentes dele era da Bahia, que o pai dele era da Bahia e que teve uma época que houve uma fome nesse lugar, teve uma Revolução, sei que o pai dele ainda entrou nessa guerra, que disse que comiam macambira, croatá de macambira, fruto da macambira, que dá o cacho e tem umas frutinhas, dizia que comiam era aquilo. A farinha era de massa da casca do coco babaçu, que era a farinha, que eu via meu pai dizer. Papai, meu avô passou tudo isso? – passou. Aí eu não sei com quantos anos ele estava, se estava casado ou já estava viúvo quando foi pra essa Guerra. Eu sei que ele lutou nessa Guerra e teve essa fome danada e o povo comia era isso. Aí eu perguntava - você já existia? – Já, minha filha! Era novinho, mas dizia que lembrava de tudo, era o que ele dizia. Minha mãe dizia que a descendência dela era do Piauí, que os parentes dela era do Piauí, o pai dela era do Piauí, era um professor, Raimundo de Almeida Soares, era muito sabido o pai dela. A minha vó com a minha mãe eram boas pra tirar terço, sabiam todo tipo de reza (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/12/2024).

À semelhança do relato anterior, a fala de dona Eva, nos remete à tese de que a ocupação do Sertão ou Sul maranhense ocorreu via correntes migratórias da Bahia e Piauí, em decorrência da atividade pecuarista desenvolvida na região (Cabral, 1992), como mencionamos anteriormente. Neste sentido, as falas das interlocutoras apresentam elementos que apontam para uma possível relação dos antepassados desta família com os estados da Bahia e Piauí. Guardadas as devidas proporções, esta relação se desvela quando a entrevistada ao questionar seus pais acerca da descendência de seus avós, descobre que o seu avô paterno era baiano e o materno era piauiense, e que ambos prestaram serviços aos seus estados de origem.

Outro aspecto observado pela pesquisa, diz respeito à memória das interlocutoras em relação aos saberes ancestrais; como a manipulação de ervas medicinais, celebrações religiosas e culinária, por exemplo. Conforme Nilma Lino Gomes (2017), a comunidade negra produz saberes, os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma esses saberes podem ser considerados menos “saber” ou “saberes residuais”. Embora nem todos os saberes observados sejam de origem africana ou afro-brasileira e, tampouco, cultuados

integralmente no cotidiano, foram legados pelos antepassados e certamente estão enraizados na memória dos membros desta família.

Sobre a utilização de plantas medicinais pela família, dona Jacira nos informou:

Não gosto de remédios de farmácia, eu sou mais chegada a remédio natural, eu gosto de remédio natural, a Malva do reino, remédio caseiro mesmo. O meu pai no tempo que ele adoeceu, deu congestão, ele foi pro hospital e passou um mês. Quando chegou lá no hospital o Dr. Antônio Casanova liberou pra vim embora e mandou nós dá pra ele só remédio natural, não era pra dá remédio de farmácia não, ele disse que o remédio da farmácia não trata não. O remédio de farmácia faz uma pausa, mas tratar não, o remédio que trata as pessoas é o remédio caseiro, aí ele ensinava como era pra nós fazer, a gente fazia e ele ficou bom, passou mais de vinte anos pra Deus tirar ele (Entrevista com Jacira Almeida Soares, em 10/12/2024).

Indagada sobre o uso de remédios naturais pela família, dona Eva, também comentou:

Era só quando adoecia, tinha um posto que chamava posto da Sofia, aí os medicamentos ficavam lá, acho que vinha do governo. Quando um menino adoecia mamãe ia lá no posto da Sofia, muitas vezes, problema de malária, uma vez minha irmã pegou malária na beira rio, no Pirara no terreno do Adelson Pereira, mas ela pegava remédio lá. Nesse postinho fazia exame, era uma casa de andar, aí ela pegava remédio lá. Outros remédios eram do mato mesmo, conforme a doença era casca de aroeira, meu irmão quebrou a perna, mamãe não levou lá não. Ele brincando aí, ela só fez pegar umas talas de buriti e botou e enrolou umas tiras, teve repouso e aí ela pegou a casca da aroeira fez o mel e passou na quebraadura e não tem quem diga que ele quebrou a perna. Ela deu pra ele beber o chá do urucum e o meu irmão ficou bom da perna (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/12/2024).

A descrição das interlocutoras acerca do uso de substâncias curativas extraídas de ervas e plantas é recorrente em nossa sociedade, haja vista que a utilização desse procedimento foi inaugurada pelos povos indígenas e se acentuou com a chegada dos africanos ao Brasil em decorrência do tráfico negreiro. De acordo com Maria Zélia de Almeida (2011), durante o processo histórico brasileiro, os negros realizaram um duplo trabalho; trouxeram um sistema de classificação botânica da África e incorporaram as plantas nativas do Brasil na sua cultura, intensificado assim, o uso da medicina fitoterápica pela população. É importante ressaltar que, o uso da medicina natural não está circunscrito somente às camadas populares da sociedade, mas tem chamado à atenção também de pessoas abastadas, que buscam esse tipo de tratamento alternativo.

O sagrado é outro elemento importante que ajuda compreender a trajetória da família Calixto, tendo em vista que as celebrações e os rituais religiosos transmitidos oralmente pelos seus antepassados ainda fazem parte do imaginário de seus familiares. De acordo com Lopes e Simas (2023, p. 43), “a palavra, que tira do sagrado seu poder criador e operativo, está em relação direta tanto com a manutenção quanto com a ruptura da harmonia, no ser humano e no mundo que o cerca”. Pode-se dizer que, além de seu caráter criador, harmonizador e equilibrador da ordem cósmica/social, a oralidade se constitui também como guardiã de memórias e saberes da família, aldeia e comunidade.

Em relação a experiência com o sagrado, perguntamos a senhora Eva Soares se a família celebrava algum tipo de festa religiosa e ela comentou:

Minha mãe festejava Santo Reis, aqui acolá ela fazia promessa de São Lázaro, Divino ela não festejava não, só quando ela fazia uma promessa em um ano, aí ela ajeitava pra rezar. Ela rezava mesmo era de São Lázaro e São Reis, Santo Reis. Capoeira não tinha não. Dia de São João, tinha muito pati, ela manda a gente tirar pati e enfiar no terreiro, ela comprava papel de enfeite, mandava as meninas cortar e botava naqueles cordões, pra ficar bonito a entrada da casa da gente (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/12/2024).

A fala da interlocutora evidencia que os antepassados da família realizavam celebrações religiosas como Reisado, Festa do Divino e São Lázaro, por exemplo, porém, observou-se que no momento esses eventos religiosos não são realizados pelos familiares. Uma das hipóteses sobre esse fenômeno é que parte da família se converteu ao protestantismo, inviabilizando sobremaneira a celebração dessas festividades na atualidade. Embora essas celebrações representem um sincretismo religioso, pois comungam elementos da cultura indígena, africana e afro-brasileira; via de regra essas atividades festivas são comumente celebradas pela igreja católica.

Assim como as celebrações religiosas, a culinária é outro elemento que desfruta de representatividade na memória da família; reúne elementos da culinária nativa (indígena), africana e afro-brasileira. Com o advento da chegada dos africanos ao Brasil, os negros foram obrigados a trabalhar também como domésticos, no preparo de diversas refeições como a feijoada, que já fazia parte da culinária africana, mas que aqui foram acrescentados pedaços de carnes ao antigo prato (Mattos, 2008). A exemplo da feijoada, outros pratos típicos de origem africana e afro-brasileira, como acarajé e angu, fazem parte da dieta da família brasileira.

A despeito da culinária e de pratos tradicionalmente preparados pela família, dona Jacira comentou:

Lembro sim, mamãe fazia feijoada, todo tipo de comida, mamãe era chamada para fazer comida. Então, sou um tipo de gente que foi criada assim, a gente não gostava de comer na casa alheia, nunca gostamos de comer em casa alheia, ensinei os meus meninos do mesmo jeito. O mais velho que mora na fazenda, tem outro que estava morando no Pará e agora está no Tocantins, trabalha de carro, trabalha com máquinas pesadas, tem a menina que mora nas Casinhas e trabalha na loja, tem outro que trabalha no CESTE e um casal que trabalha nas plantações de morango em Minas Gerais (Entrevista com Jacira Almeida Soares, em 10/12/2024).

A culinária é um bem cultural e, como tal, está presente em todas as sociedades e, assim como os demais elementos abordados nesta seção, a culinária faz parte do imaginário dos membros da família Calixto. “A comida era feijoada, era batata assada, era abóbora com leite de coco, era canjica, mamãe fazia pamonha, fazia mingau de milho e fazia galinha caipira” (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/12/2024). As interlocuções apontam o quão as memórias dos antepassados são vívidas e estão presentes no cotidiano desta família, quer seja pela representatividade de lugares de afetos, quer seja pelo conhecimento das plantas medicinais, quer seja pelas celebrações religiosas, quer seja pela culinária aqui representada.

2.3 Os primeiros tempos e a escola para pretos

A Carta Magna brasileira de 1988, dispõe em seu Artigo 205, que a educação é um direito de todos, independentemente de cor, raça, crença, gênero ou qualquer outra condição estabelecida. No entanto, a história brasileira nos mostra que nem sempre foi assim, houve um tempo em que negros(as) não tinham direito à educação, nem mesmo direito à cidadania. Ao longo de quase quatro séculos de escravidão, a população negra esteve à margem do sistema de ensino, problema que ainda reverbera nos dias atuais, como no caso dos desafios enfrentados pelos membros da família Calixto, para poderem estudar.

Dona Jacira, filha de seu Donato Calixto, conta que estudou até a 8ª série (atual 9º ano) e que em sua época enfrentou bastante restrições para estudar:

Há, as dificuldades foram muitas, levantava três horas para molhar tudo que era de planta. Pegava água lá no córrego e molhava tudo que era pé de laranja, não sei quanto pé de frutas, manga, tudo. Quando era no derradeiro caminho a gente tomava banho, chegava em casa tomava café, merendava e quando amanhecia o dia a gente ia para o colégio na rua. O João no Frei Gil, Rineu na Paroquial, Perolina em Aguiarnópolis (TO) e eu no Ruy Carvalho (Entrevista com Jacira Almeida Soares, em 10/12/2024).

Apesar do entusiasmo da interlocutora pela educação expresso em suas palavras, estudar para dona Jacira era desafiador; havia uma série de interditos a ser superada – tempo, trabalho extenuante, cheias de rio e o extenso caminho a ser percorrido para chegar à escola. Não é normal que, para uma pessoa conquistar um diploma, precise andar quinze quilômetros para chegar à escola, estude com material didático achado no lixo ou abra mão do próprio almoço para pagar um transporte escolar (Ribeiro, 2019). O relato de dona Jacira e a indignação da autora se inter cruzam, pois ambos retratam com fidedignidade a triste realidade de milhões e milhões de negros(as) invisibilizados, que desafiam a lógica da exclusão para poderem estudar.

Questionada se já havia sofrido algum tipo de discriminação na escola por ser negra, dona Jacira comenta:

Não. Agora que eu vi discriminação, agora de certo tempo pra cá, minhas professoras eram tudo ótimas comigo, eu nunca fui uma pessoa teimosa, eu nunca, se existe uma pessoa que é afortunada, essa pessoa é eu. Eu nunca peguei um tapa da minha mãe, do meu pai, nem um tapa do marido, foi a coisa mais feliz na minha vida, se meus pais tiver de ir pro céu porque não me bateram, eles estão no céu, porque eles nunca me bateram. Nós somos nove irmãos e a única que não apanhou na vida foi eu, apanhei de Deus. Estou com a minha perna desse jeito aqui, mas sou trabalhadeira de todo serviço, estudei, trabalhei na casa alheia, fui estudar e morar com as pessoas lá na rua (Entrevista com Jacira Almeida Soares, em 10/12/2024).

Sobre apelidos na escola relacionados ao cabelo:

Não tinha, naquela época existia muita gente sincera, não é como hoje não, que as pessoas hoje não têm sinceridade e tem muito preconceito, tem preconceito com preto, com pobre. Graças a Deus eu tive os meus filhos, tive cinco filhos e criei mais dois. Na minha família tenho só uma filha mulher e quatro homens e criei mais dois, um casal, esses moram em Minas Gerais (Entrevista com Jacira Almeida Soares, em 10/12/2024).

De acordo com a entrevistada, não houve nenhum episódio que tipificasse, racismo, preconceito, discriminação ou ofensas racistas durante a sua vida de estudante, porém, admite ter visto muita discriminação e preconceitos com pessoas

pretas na atualidade. Conforme Djamila Ribeiro (2019, p. 38) “é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido”. A autora chama à atenção ainda para o caráter multifacetado do racismo, que se manifesta em piadas e na ausência de pessoas negras em lugares de poder, como indústria cinematográfica e mídia, por exemplo.

A segunda entrevistada, Dona Eva, também filha de seu Donato Calixto, nos contou sobre a expectativa e os desafios enfrentados para poder estudar em sua época:

Estudei até a 4ª série. O primeiro ano que entrei no colégio foi em escola particular, aqui na casa de um primo meu que se chama Sinésio. Fica pra cá do Aldir, em uma chácara que fica pra lá. A gente ia a pé mesmo pra casinha onde o Sinésio morava, lá no terreno que era do sogro dele, no pedaço de chão que ele ganhou. Tinha um rapaz lá que era professor, ele não morava lá não, mas ele era um professor bem estudado, estudado mesmo, era Josafá o nome dele. Ele era o professor que queria ensinar, juntava aquele povo todo e combinava com os pais para botar os seus filhos no colégio lá. Aí da minha casa foi eu, Luís, Jacira que era uma das mais velhas e ainda estudou, mas já era refeita, eu era molecotinha. Eu já tinha dez anos, quando fui pro colégio, daqui foi eu e Luís meu irmão, Luís é de 1957, eu sou de 1959. Aí foi minha prima que é de 1955 e o Antônio meu primo, o Antônio é de 1957, da idade do Luís. Daí fomos estudar, estudamos três meses pago pelos meus pais, passava o dia lá na casa do Sinésio, só chegava aqui de tardezinha, almoçava lá, merendava na casa do meu primo, mas dormia aqui em casa. O negócio era a distância pra gente ir porque era longe, porque lá do Manu para as Casinhas é três quilômetros, daqui é mais perto um pouquinho, mas assim mesmo dava uns três a quatro quilômetros daqui onde nós estudava. Além da distância a dificuldade era porque no inverno a gente faltava muito nas aulas por causa da travessia, muitas vezes amanhecia chovendo e a gente não podia ir pra escola. Outras vezes o córrego estava nas bimbarras e aí não podia a gente passar, às vezes, a gente faltava na escola por causa de doença (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/12/2024).

Das aulas particulares para escola pública – casamento:

A gente acordava cedinho, merendava aqui, almoçava lá, aí de tarde depois do almoço a gente ia pro colégio e quando saía de quatro pra cinco horas eles despachavam e a gente já vinha embora pra casa outra vez, no outro dia tornava ir, até os três meses. Quando entrei no colégio, entrei logo no ABC, era o ABC mesmo e a mamãe dizia assim, essa menina vai sair do ABC logo, porque essa menina é inteligente, porque todo papel que ela acha no chão é incutida pra ler, vou botar essa menina no colégio, já está quase passando e aí botou eu pra estudar. Em uma semana eu lia aquele ABC, lia e relia ele todinho e aí o Josafá dizia essa menina tem vontade de estudar mesmo, ela nunca me deu trabalho não. Aí veio umas Cartilhas que tinha muitas páginas, que se chamava “Para Todos”, nelas tinha muita

matemática, eu sou ruda mesmo é de conta, só de conta que eu sou meio ruda, mas pra ler... Aí eu lia aquela Cartilha todinha, ela tinha muitas páginas, com um mês eu saía daquela Cartilha. Aí passei para a 1ª série atrasada, quando eu passei para a 1ª série já era na escola pra cá, municipal mesmo, nosso colégio aqui era uma casinha de palha no Brejo do Pinto I. Fica ali confronte o seu Adilon, onde tinha uma casa que tem um pé de Fava de bolota fizeram uma casa, juntaram um bocado de pais e fizeram uma casa que era para o colégio. Aí todo mundo matriculou seus filhos e nós ia todo dia estudar lar. Aí eu entrei na 1ª série, da 1ª série eu passei nas provas e passei para a 2ª série, quando saí da 2ª já passei para a 3ª série, quando saí eu já estava na 4ª série e aí me casei, me casei novinha, com 15 anos. Estudei também depois que me casei, que eu mudei, que vim do sertão pra cá, aí me larguei do meu marido e fiquei com um mês de grávida da Evany. Depois que tive a Evany me matriculei aqui no MOBREAL e ia estudar mais o meu irmão e outras meninas sobrinhas minhas, a gente estudava a noite. Estudei até a 4ª série do MOBREAL também, aí não estudei mais não, larguei mesmo de estudar (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/12/2024).

A história de dona Eva engrossa as estatísticas de milhões e milhões de mulheres negras, que conciliam trabalho, maternidade, casamento, estudo e na maioria das vezes, ainda tem que lidar com diferentes tipos de abusos e assédios de seus parceiros e patrões. Lélia Gonzalez (2020) ressalta que, desde que ocorreu a abolição, a mulher negra teve que arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade, foi o sustento moral e a subsistência dos membros de sua família. Embora as falas estejam se referindo a períodos e personagens distintos, parecem retratar cenas das salas de aula atuais, pois nos deparamos constantemente com essa realidade, sobretudo com as alunas da Educação de Jovens Adultos (EJA).

Sobre ter sofrido racismo, preconceito ou ofensas racistas:

Na minha lembrança não, porque o meu professor sempre gostou de mim, meus colegas gostavam também de mim tanto na escola particular como na escola municipal aqui que nós estudava. Nunca me descriminaram não, graças a Deus, eles nunca me descriminaram porque se me descrimassem a resposta estava na ponta da língua. Nunca vi eles dizerem, não vou sentar perto de te porque você é negra, ou porque o teu cabelo é ruim. Nunca disseram você é preta e eu sou branco, nunca aconteceu isso comigo. Mas percebi preconceito com outras pessoas, vi mesmo um rapazinho que se chamava Dorival, que era amigo nosso aqui. Fomos brincar quadrilha e a menina que mexia com quadrilha, disse quem vai brincar quadrilha? Eu disse quero e todo mundo disse que queria dançar quadrilha. Ela disse vou identificar quantos homens e quantas mulheres tem pra formar seus pares e eu disse o que me botar vou dançar, não tenho negócio de escolher não, o que tocar pra mim vou dançar, quero é aprender dançar essas quadrilhas. As minhas amigas era Maria Brito, era Naldir, era Isaura, era Deusimar, era Osmarina, era a Ana do Jenônimo, era a Jucilene, era a Benilde, menino era um bocado, e era a Heloísa. A Heloísa e a Jucilene eram bem moreninhas e aí disseram assim, agora o par do Dorival vai ser a Jucilene e ele disse eu

não vou dançar com essa negrinha não. E quem vai dançar mais a Heloísa? Aí disseram assim, é o Gonzaga e ele disse não, me bota a Osmarina, não quis a Heloísa não, ninguém quis a Heloísa. Aí eu vi essa discriminação (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/12/2024).

O relato da interlocutora nos mostra o quão o racismo é sutil e escorregadio, e não é uma tarefa fácil se desvencilhar de suas armadilhas, é preciso treinar a percepção e ir além das aparências para poder desvelá-lo. Para Djamila Ribeiro (2019, p. 107) “a capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele”. A consciência racial é um exercício permanente e leva tempo para desenvolvê-la e, na maioria das vezes, o racismo, a injúria, o preconceito e demais ofensas racistas são percebidas muito tempo depois do ato ter se consumado, como demonstram os relatos supracitados dos membros da família Calixto.

2.4 “Confluências”: os novos Calixto e a educação para pretos

Em “Querido estudante negro”, a escritora e ativista negra Bárbara Carine (2024), aborda questões cruciais sobre a trajetória do estudante negro em uma sociedade atravessada por questões raciais. Nesta obra, a autora compartilha suas experiências pessoais e oferece suporte para jovens alunos negros que estão enfrentando desafios no ambiente acadêmico. Guardadas as devidas proporções, acreditamos que os desafios enfrentados pelos personagens desta trama literária, sejam os mesmos desafios relatados pelos jovens estudantes negros(as), membros da família Calixto.

Na seção “novos Calixto”, entrevistamos Fernando Almeida Soares, bisneto de seu Donato Calixto, egresso do Ensino Médio, que nos fala sobre os desafios enfrentados para poder estudar:

Acredito que as nossas maiores dificuldades para estudar na nossa época, uma é a distância, porque eu estudava meio-dia, de meio dia a tarde. Minha mãe trabalhava em casas de família e tinha meus irmãos que eram menores e daí tive que aprender a cuidar deles muito cedo, porque o papai também trabalhava na roça, trabalhava de diária para os outros nas fazendas. Papai saía muito cedo, quatro horas (4h) da manhã de bicicleta, lembro como se fosse hoje, era muito distante ia e voltava todo dia. Então a minha mãe ia para o trabalho e eu ficava em casa para fazer o almoço pra mim mais os meus irmãos. Aí a gente ia pra escola e era muito difícil pela distância e o setor que

a gente mora antigamente era só mato e areia, o acesso era muito ruim. A escola era bem longe e a gente não tinha condução, ia para a escola a pé porque não tinha bicicleta e nem condição para comprar bicicleta, isso foi muitos e muitos anos indo para a escola a pé no sol escaldante. A gente tomava banho em casa, almoçava e ia pra escola e quando chegava na escola, já chegava suado. A questão de material escolar era uma dificuldade muito grande também, porque os nossos pais sempre foram fracos de condição e nunca puderam dá tudo pra nós, faziam o que estava ao alcance deles. Muitas vezes a gente deixava de fazer um trabalho escolar, alguma coisa por falta de material. A gente mesmo na época levava os livros na mão para a escola porque a gente era quatro irmãos e a mãe e o papai não conseguia comprar bolsa pra todo mundo, aí a gente levava o material da escola na mão. Quando a gente recebia os livros da escola a gente pegava aquelas sacolas mais grossas e recortava para poder encapar os livros para não molhar, pois tinha vez que a gente pegava chuva na estrada (Entrevista com Fernando da Silva Bezerra, em 10/12/2024).

Ao analisar o relato do interlocutor, recordei-me de clássicos da ficção científica, nos quais o protagonista, após retornar de uma viagem no tempo, constata a inalterabilidade de certos aspectos da realidade, os quais permanecem intactos, fenômeno análogo ao que ocorre com os estudantes negros na educação brasileira. Para Gonzalez e Hasenbalg (2022), o lugar natural do branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade, enquanto o lugar do negro é da senzala às favelas, cortiços, porões, alagados e conjuntos “habitacionais” dos dias atuais. Nesta lógica, tanto a analogia, quanto a tese apresentada pelos autores, apontam para uma mesma direção, historicamente, o negro não tem lugar na escola e, tampouco, na universidade.

Sobre os desafios enfrentados pelos estudantes negros para estudar:

Com certeza os alunos negros sempre tiveram mais dificuldade para estudar, não só pela condição financeira, mas acredito que pelo racismo também das pessoas, hoje é chamado de Bullying, mas sempre foi muito difícil pra gente acessar a escola, não foi fácil. Hoje as coisas mudaram bastante, mudaram muito, não está como antigamente, antigamente não tinha tantas leis, hoje se uma pessoa fizer um comentário racista as leis já são mais rígidas. Eu creio que melhorou, pois antigamente era bem mais difícil (Entrevista com Fernando da Silva Bezerra, em 10/12/2024).

A manifestação do interlocutor evidencia um problema crônico da sociedade brasileira: o racismo – ferramenta de controle social presente em nossas instituições, incluindo a escola. Trata-se da colonialidade do ser e do saber, expressa na desumanização de grupos sociais menos favorecidos e na valorização de saberes científicos em detrimento de saberes ancestrais que não se alinham aos ideais do

grupo dominante (Monteiro, 2023). Apesar dos avanços na legislação antirracista, a efetividade em nossas instituições de ensino precisa ser garantida.

Sobre a aceitação na escola e ofensas racistas por ser um estudante negro:

A gente de uma certa forma sofria racismo porque as pessoas ficavam apelidando a gente, apelidavam e a gente levava na brincadeira até porque a gente não tinha tanto conhecimento na época, mas hoje a gente sabe que era racismo aqueles apelidos (Entrevista com Fernando da Silva Bezerra, em 10/12/2024).

Como mencionado previamente, o racismo é insidioso e arraigado no imaginário social brasileiro, tornando sua desnaturalização um desafio considerável, especialmente quando se manifesta sob a forma de piadas e brincadeiras pejorativas. Conforme o escritor e ativista negro Adilson Moreira (2019), o racismo recreativo configura-se como uma modalidade de discriminação racial disfarçada de humor ou sátira, com o propósito de desumanizar e perpetuar estereótipos raciais. Nesse tipo de "humor", frequentemente se utilizam apelidos e "brincadeiras" de cunho racista, representando a pessoa negra de forma caricata, seja como feia, burra ou hipersexualizada.

Dando continuidade à seção “novos Calixto”, entrevistamos I. A. S., adolescente, trineta de seu Donato Calixto, cursando 2º ano do Ensino Médio (2025), que nos relatou seus principais desafios e expectativas como estudante negra:

Por enquanto não tenho tantas dificuldades pra estudar, mas quando chove é um período muito ruim, porque às vezes tenho que faltar aula porque não tem como ir à escola. Moro longe da escola e, às vezes vou de ônibus, outras vezes, tenho que pagar mototaxista para poder me deslocar até à escola. No começo do Ensino Fundamental não era muito fácil não, ter o acesso a um lápis a um caderno era muito difícil comprar, conseguir algum dinheiro. Mas agora no Ensino Médio ficou mais fácil um pouco, agora tenho acesso a bolsa, a lápis. Antigamente o povo não tinha acesso a uma bolsa de qualidade e a um caderno mais ou menos (Entrevista com I. A. S., em 10/12/2024).

Apesar de o relato da entrevistada apresentar aspectos sociais positivos em comparação com outros membros da família, como o acesso a material escolar de melhor qualidade, persistem graves problemas, entre eles o racismo ambiental. De acordo com Belmont (2023, p. 17), "o racismo ambiental diz respeito a quem habita favelas, morros, áreas próximas a rios e ferrovias, e margens de represas em cidades grandes e pequenas". Trata-se da segregação de grupos sociais subalternizados, como populações negras e ciganas, que vivem em situação de vulnerabilidade, e se

manifesta na deficiência de mobilidade urbana, coleta de resíduos e pavimentação em bairros e periferias.

Sobre o estudante negro ter mais dificuldades para estudar:

Sim. Acredito que na maioria das vezes nas escolas públicas, não só pela sua cor, por eles morarem em uma casa simples, por vestir uma roupa simples. Os alunos negros não tem dificuldades só na escola. A gente pode situar vários fatos em que uma pessoa negra mesmo ela sendo pobre ou não, ela mesmo assim ainda sofre preconceito e bullying (Entrevista com I. A. S., em 10/12/2024).

De acordo com Pinheiro (2023), o Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo no espaço escolar; a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade e carrega as marcas estruturais dela. Como previamente mencionado, o racismo enquanto ideologia estrutural, fundamenta instituições sociais, especialmente a escola pública, que reproduz e perpetua a violência racista para além dos seus muros. Entretanto, essa reprodução não implica inércia; é imprescindível a construção de mecanismos eficazes de superação dessas mazelas por meio de um sistema educacional formal eficiente.

Sobre a aceitação na escola e ofensas racistas por ser uma estudante negra:

A minha aceitação eu acho que é de boa. Todos respeitam uns aos outros, até porque hoje na escola é muito debatido na sala de aula e em apresentações também a respeito do bullying e do preconceito. Eu acho que é mais no Ensino Fundamental que a gente pode observar alguns preconceitos com meninos e meninas negras. No Ensino Fundamental é que vejo um pouco de preconceito porque os alunos não tem um pouco de respeito uns aos outros. Mas no Ensino Médio é de boa, nós temos um total entendimento sobre o que é um bullying, o que é respeitar, o que é um preconceito entre si. Agora mesmo no ano passado, no mês de dezembro fui apresentar um projeto do “Literarte” que me chamaram para eu representar uma música que fala sobre o cabelo, respeito e é isso. Graças a Deus todos me respeitam na sala de aula (Entrevista com I. A. S., em 10/12/2024).

O posicionamento da interlocutora reflete a incipiente transformação da mentalidade do estudante negro brasileiro, decorrente da implementação de políticas afirmativas de inclusão social e do fortalecimento da legislação antirracista nas últimas décadas. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a postura da juventude negra atual é mais assertiva e confiante que a de gerações anteriores; esses jovens engajam-se em diálogos, posicionam-se e assumem sua identidade negra. Outro fator crucial nesse processo diz respeito ao Movimento Negro, que historicamente defende pautas

relevantes como igualdade de direitos, acesso à educação e políticas públicas de inclusão para a população negra.

3 DIÁLOGOS SOBRE RACISMO A PARTIR DE NARRATIVAS DE MEMBROS DE UMA FAMÍLIA NEGRA DE ESTREITO/MA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Uma sociedade organizada racialmente, um Estado racial e um sistema jurídico racial, onde o *status* de brancos e não-brancos é claramente demarcado, quer pela lei, quer pelo costume. E objetivo desse Estado, em contraste com o estado neutro do contratualismo clássico, é, inter alia, especificamente o de manter e reproduzir essa ordem racial, assegurando os privilégios e as vantagens de todos os cidadãos integrais brancos e mantendo a subordinação dos não-brancos.

(Charles Mills, 1997).

Neste terceiro e último capítulo, dissertamos sobre a oficina pedagógica realizada com os estudantes de uma turma de 2º Ano de Ensino Médio, do Centro de Ensino Frei Gil, em Estreito/MA. Assim, o objetivo fulcral dessa oficina foi despertar nos estudantes o interesse em discutir questões centrais como racismo, teorias raciais, saberes afrodiaspóricos e legislações antirracistas, que visam coibir ações racistas tão recorrentes em nossa sociedade. Outrossim, propomos nesta etapa, identificar saberes e conhecimentos previamente produzidos pelos estudantes em espaços não formais de aprendizagem e relacioná-los com os temas abordados nas aulas-oficina.

Por essa lógica, entendemos que os estudantes são protagonistas, sujeitos críticos, reflexivos e não meros receptores de informações prontas e irrefletidas. Para tanto, foram lançadas questões à turma com o objetivo de discutir e problematizar o racismo como um processo de racialização, de desigualdade social e de exclusão do negro do sistema de ensino brasileiro. O racismo é uma herança nefasta e estruturou a escravidão negra no país por mais de três séculos, é um produto do colonialismo europeu, que em defesa de um capitalismo predatório, desumanizou milhões de pessoas e as transformou em objetos em razão de sua cor.

Neste capítulo, foram desenvolvidas atividades integradoras, que são atividades lúdicas e consistem em ambientar e descontrair o espaço com reflexões

sobre os temas abordados a partir da exibição de músicas e poesias. À semelhança das atividades integradoras, as atividades problematizadoras propõem formular um problema ou questão a ser investigada que envolva os conceitos e os conteúdos a serem trabalhados na oficina, suscitar os saberes prévios dos estudantes e estabelecer vínculos entre seus pares. Além das atividades mencionadas, propomos também aos estudantes que respondessem as questões extraídas das entrevistas (transcrição de entrevistas) realizadas *in loco* com os interlocutores da família negra, localizado no bairro Brejo do Pinto II, em Estreito/MA.

Alude-se também nesse capítulo, o espaço escolar e sua importância como ferramenta primordial para a realização desta pesquisa. O Centro de Ensino Frei Gil representado pelos estudantes, educadores, coordenação, gestão e demais agentes da comunidade escolar é parte integrante desse projeto. Além do espaço escolar, menciona-se também o espaço comunitário, Brejo do Pinto II, representado pelos membros da família negra e sua relevância como interlocutores e colaboradores no processo de construção desse trabalho.

Por conseguinte, o capítulo apresenta ainda o perfil étnico-racial da turma de 2º Ano, que colaborou como interlocutora na realização das atividades propostas pela oficina pedagógica. A seção contou também com a descrição das percepções dos educandos sobre racismos, suas impressões e pontos de vista a partir dos relatos e narrativas extraídos das entrevistas realizadas com os interlocutores da respectiva família negra. Assim, as discussões, os debates e os materiais desenvolvidos pela equipe (estudantes/facilitador) durante a realização das aulas-oficina serviram de base/referência para a confecção de um Guia de Letramento Racial e Educação Antirracista, que servirá de aporte didático para educadores e educandos do Centro de Ensino Frei Gil, em Estreito/MA.

3.1 O espaço escolar

Compreendemos o espaço escolar como um ambiente de compartilhamento/confluências de saberes, afetos e experiências pedagógicas entre docentes e discentes. A pesquisa evidenciou o papel fundamental desta instituição de ensino na trajetória da família Calixto, uma vez que há registros de seus primeiros membros terem estudado nesta escola. Atualmente, moradores da comunidade Brejo do Pinto II, local de origem da família, frequentam o Centro de Ensino Frei Gil,

incluindo membros da família Calixto; os quais, apesar das dificuldades com as instalações e logística, recebem acolhimento dos educadores e demais profissionais da instituição.

Figura 5: Centro de Ensino Frei Gil



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

O Centro de Ensino Frei Gil (Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA), localiza-se na rua Bandeirante 05 s/n, bairro Bandeirante, no município de Estreito, Estado do Maranhão. A instituição é mantida pelo poder público estadual nos termos da legislação em vigor e tem como referencial histórico a trajetória de um antigo morador e padre desta cidade. Frei Gil Maria de Rovato²⁴, um sacerdote e entusiasta da educação não media esforços na luta pelas causas sociais e visando atender a carência da comunidade por um local que pudesse oferecer ao menos a formação básica, deu início a fundação da respectiva instituição de ensino.

Para a efetivação do projeto de fundação da escola, o sacerdote contou com o apoio do vereador Antônio Paulo da Costa, pessoas da comunidade e autoridades políticas municipais e estaduais. Desse modo, o terreno para a construção da referida escola foi doado pela Prefeitura Municipal de Carolina, e em seguida o prédio foi construído pelo então Governador João Castelo Ribeiro Gonçalves e, dessa forma, a escola passa a existir legalmente através da lei de criação nº 228/2002 de fevereiro

²⁴ De acordo com o morador e escritor estreitense Pedro Ribeiro da Paz (2021), Frei Gil era natural da cidade de Brescia, na Itália e chegou ao povoado de Estreito em 15 de maio de 1960, tornando-se o primeiro pároco da cidade. Frei Gil foi um líder religioso engajado nas causas sociais, contribuindo significativamente com o bem-estar da comunidade. Fundou o primeiro posto médico e a primeira escola da cidade, permitindo a população local o acesso a saúde e os primeiros contatos com a educação formal.

de 2002. Assim, em reconhecimento aos esforços e dedicação dispensados no empenho pelo funcionamento deste estabelecimento de ensino o mesmo recebeu o nome de “Centro de Ensino Frei Gil”, em homenagem ao antigo morador e padre desta cidade, fundador de escolas e desbravador da educação estreitense.

O Centro de Ensino Frei Gil foi projetado para oferecer um espaço educacional digno aos estudantes e para isso mantém o compromisso de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania plena, a responsabilidade, o desenvolvimento humano, intelectual e social da comunidade. Portanto, a escola valoriza a liberdade do homem e o desenvolvimento de sua capacidade de pensar e agir. Além disso, a instituição tem como prioridade fomentar no aluno o desejo de aprender por si próprio, pois como escola transformadora que é, prepara o homem e a mulher para viver bem no mundo, favorecendo-lhes o melhor uso e criação de condições materiais de existência e usufruto da cultura.

Este estabelecimento de ensino tem a cidadania como direção maior do processo formativo, valorizando assim: fatos históricos, conceitos, princípios, procedimentos e atitudes necessárias para a participação dos educandos na vida social e no mundo do trabalho, razão maior pela qual hoje adota o método dialético de ensino. Assim, o Projeto Político Pedagógico Escolar desta instituição permite aprofundar a compreensão da prioridade da convivência fraterna e dos valores humano-cristãos visto que, de acordo com o Art. 22 da LDBE/96, a primeira finalidade da educação básica é a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania”.

A escola Frei Gil é uma instituição de Ensino Médio e funciona os três (3) turnos da seguinte forma:

Tabela 1: Matrícula inicial

ENSINO MÉDIO								
Séries	Nº de turmas		Not.	Total	Nº de alunos		Not.	Total
	Mat.	Vesp.			Mat.	Vesp.		
1°	02	02			71	71	34	176
2°	03	03			107	99	35	241
3°	02	02			79	67	66	212

EJA Etapa I			01				66	66
EJA Etapa II			02				72	72
Total	07	07	03	17	257	237	273	767

Fonte: PPP Centro de Ensino Frei Gil (2024).

O corpo discente é composto por filhos de comerciantes, domésticas, profissionais autônomos, profissionais liberais, trabalhadores rurais, assentados, funcionários públicos e etc. Grande parte dos estudantes desta escola estão cadastrados nos Programas do Governo Federal, principalmente no Bolsa Família e no Pé-de-meia.

O quadro de professores tem a seguinte formação:

Quadro 1: Quadro docente

FORMAÇÃO ACADÊMICA	QUANTIDADE
Licenciatura Letras	10
Licenciatura História	04
Licenciatura Geografia	03
Licenciatura Química	01
Licenciatura Física	-
Licenciatura Matemática	07
Licenciatura Biologia	03
Licenciatura em Educação Física	03
Licenciatura em Pedagogia	02
Total	34

Fonte: PPP Centro de Ensino Frei Gil (2024).

O Corpo docente deste estabelecimento de ensino vem contribuindo para a formação integral dos educandos, para que eles possam agir construtivamente na transformação do seu meio.

Quadro 2: Quadro geral de funcionários

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE
Diretores geral e auxiliar	02
Coordenador pedagógico	02
Professores – efetivos	29
Apoio pedagógico	-
Professores – CET	03
Professores contrato temporário	05
Secretários	02
Agentes administrativos	-
Auxiliares de serviços gerais	02
Vigias	04
Total	49

Fonte: PPP Centro de Ensino Frei Gil (2024).

Com o intuito de garantir uma gestão de serviços e recursos físicos eficaz, a escola disponibiliza suas instalações à comunidade local para a realização de atividades religiosas, culturais, sociais e esportivas, obedecendo as normativas da Secretaria da Educação e Cultura. Assim, acredita-se que a democratização das dependências da escola aos estudantes e comunidade possa estimular o uso consciente das instalações e equipamentos, assegurando dessa forma, a conservação, a higiene, a limpeza, a manutenção e a preservação do patrimônio escolar, atribuindo a escola o verdadeiro sentido de escola solidária, pois está servindo à comunidade.

De acordo com a política educacional da instituição, para que a escola possa cumprir com sua responsabilidade social e a formação plena do educando é necessário assegurar a todos uma educação de qualidade, de modo a oferecer uma instrumentalização científica, crítica e criativa. Para tanto, cabe à equipe da escola repensar constantemente o papel pedagógico, refletir sobre a escola que tem e a que se propõe construir, possibilitando aos estudantes condições de igualdade para que consigam enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Por conseguinte, na visão da escola, é imprescindível pensar coletivamente os indicadores pedagógicos como prática de gestão, e assim sulevar as ações da escola no sentido de assegurar o sucesso da aprendizagem dos educandos. Desse modo, é papel da equipe da escola, assumir a tarefa de refletir sobre a prática pedagógica na intenção de buscar novos caminhos para superar as fragilidades e contemplar as ações possíveis de serem realizadas, aproximando o ensino das necessidades dos estudantes. Todavia, para que esses objetivos sejam alcançados, faz-se necessário que a equipe escolar mantenha os indicadores de qualidade de forma que as ações educativas definidas sejam concretizadas e utilizadas para o fortalecimento da comunidade escolar (PPP, Centro de Ensino Frei Gil, 2024).

3.1.1 Perfil étnico-racial da turma de 2º ano do Ensino Médio

O município de Estreito/MA assim como os demais entes federativos que compõe o território brasileiro, possui uma diversidade sociocultural exuberante e chama a atenção de pesquisadores pela grande incidência de características étnico-raciais na localidade. O perfil social desse município apresenta a autodeclaração de seus habitantes das áreas rural e urbana e segue os critérios de identidade étnico-racial: branca, preta, parda, indígena e amarela para a coleta de dados. Assim, a população estreitense é majoritariamente negra, pois demograficamente a grande maioria dos habitantes da cidade, como mostra a tabela abaixo é composta por pessoas que se declaram pretas ou pardas:

Tabela 2: Características étnico-raciais do município de Estreito/MA

RAÇA/COR	URBANO	RURAL	TOTAL
Branca	7.131	2.194	9.325
Preta	1.503	530	2.033
Amarela	269	55	324
Parda	16.049	8.052	24.101
Indígena	42	10	52
Total	24.994	10.841	35.835

Fonte: Infosanbas (2022).

Embora não haja registros de titulação e reconhecimento de territórios quilombolas/comunidades negras no município, há um flagrante predomínio das categorias preta e parda sobre as demais categorias, como por exemplo: branca, amarela e indígena. Contudo, essa sobreposição não deve ser lida como fruto do acaso, pois os dados demonstram que a população estreitense é constituída por pessoas que possuem características fenotípicas da população negra. Assim, é possível constatar o número elevado de pessoas negras presentes em povoados e assentamentos da zona rural, da mesma forma que em bairros e loteamentos da zona urbana, como é o caso da comunidade Brejo do Pinto II, predominantemente constituída por pessoas negras.

A predominância de pessoas com características fenotípicas negras também é perceptível na rede de ensino da Educação Básica do município, pois tanto as escolas da zona rural, quanto as escolas que compõem a zona urbana, possuem uma elevada demanda de estudantes pretos e pardos. Destarte, não é incomum encontrar nessas escolas, salas de aulas repletas de estudantes em que apresentam características fenotípicas associadas à etnia negra. Nesta perspectiva, o mapeamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nas 33 escolas da rede de ensino do município referente às características étnico-raciais dos estudantes, possui um elevado índice de pessoas negras na região, como mostra a tabela a abaixo:

Tabela 3: Características étnico-raciais dos estudantes do município

RAÇA/COR	ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
Branca	112	750	862
Preta	33	182	215
Parda	647	2. 450	3.097
Amarela	9	28	37
Indígena	1	19	20
Não declarados	501	1. 798	2.299
Total	1. 303	5. 227	6.530

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Estreito/MA, 2024).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) o mapeamento ocorreu com a participação de 6.530 estudantes regularmente matriculados nas 33 escolas da rede pública de ensino, distribuídas entre a zona rural e zona urbana do município. No entanto, dos 6.530 discentes lotados em 314 salas de aula, 2.299 quando questionados a respeito de como se declaravam quanto a sua raça ou cor, não responderam ou não devolveram o termo de autodeclaração à escola. Desse modo, depreende-se que o percentual de estudantes negros nas escolas do município seja bem mais elevado do que se imagina, haja vista que o número de não declarados corresponda a aproximadamente a 35% dos estudantes da rede de ensino.

Dessa maneira, optamos por apresentar o perfil étnico-racial da turma de 2º ano de Ensino Médio, do Centro de Ensino Frei Gil, com o objetivo de obter uma percepção panorâmica acerca da presença de estudantes negros(as) no respectivo espaço escolar. Assim, a escolha da turma deveu-se ao fato de os estudantes colaborarem com a pesquisa como interlocutores na oficina pedagógica. Com efeito, o estudo mostrou que o perfil étnico-racial dos interlocutores é constituído em grande medida por pessoas negras, a conferir pelo número elevado de estudantes que se declararam pretos ou pardos como ilustra a tabela subsequente:

Tabela 4: Perfil étnico-racial da turma de 2º ano

RAÇA/COR	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Branca	2	2	4
Preta	2	3	5
Parda	11	19	30
Amarela	1	–	1
Indígena	1	–	1
Não quero declarar	–	–	0
Total	17	24	41

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Diante do exposto, os dados apresentados corroboram a premissa de que há de fato uma elevada incidência de pessoas negras nas escolas e, conseqüentemente, no município. À vista disso, em uma amostra com 41 estudantes oriundos de uma

turma de 44 matriculados foi questionado como eles se declaravam quanto a sua raça ou cor e 35 estudantes responderam ser pretos ou pardos. Infere-se, portanto, que os estudantes autodeclarados como pretos ou pardos, sejam efetivamente negros, pois em uma leitura étnico-racial a categoria negra é a confluência das categorias preta e parda.

Descrevendo a oficina

Temática: Diálogos sobre racismo a partir de narrativas de membros de uma família negra de estreito/MA;

Área curricular: História;

Público-alvo: alunos do 2º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Frei Gil Estreito/MA;

Tempo de duração: 10 aulas-oficina (50min.);

Período de execução: 6 de maio a 3 de junho de 2024;

Estruturação da oficina: organizada em 10 aulas-oficina, desenvolvidas em três etapas: apresentação, resolução de atividades e socialização aos estudantes;

Rotina de planejamento: roteiro de entrevistas, entrevistas (transcrições), resolução e avaliação de atividades dos estudantes.

3.2 Oficina pedagógica

Esta oficina visa criar um espaço de reflexão, de aprendizagem e de troca de experiências sobre o tema “Diálogos sobre racismo a partir de narrativas de membros de uma família negra de estreito/MA” com os discentes de uma turma de 2º ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino Frei Gil, localizado na mesma cidade. Conforme Paviani e Fontana (2009, p. 78) “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Infere-se, portanto, que a metodologia de aplicação de

oficinas estimulará o educando a ser protagonista; pensar de forma autônoma, ser sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, valorizar a cooperação e a coletividade em sala de aula.

As oficinas pedagógicas possibilitam aos educandos descobrirem, debater, socializar e propor soluções para questões proeminentes da sociedade, mas que às vezes, não são contempladas pelo livro didático e o currículo escolar, estabelecidos pelo sistema de ensino vigente. A oficina pedagógica é um espaço-tempo, em que dialogam; práticas, teorias, crenças e valores, configurando-se em uma perspectiva metodológica que permite ao educando investigar a própria realidade em sala de aula (Vieira; Volquind, 1997). Assim, as oficinas propõem romper com os paradigmas convencionais de aula, pois permite que o estudante atue ativamente na construção de novos conhecimentos e na resolução de situações-problema da cotidianidade. Sob essa perspectiva, Oliveira (2018) ressalta:

A utilização de oficinas pedagógicas na sala de aula permite que se trabalhem diversos conteúdos que devem ser passados no dia a dia pelo docente de forma mais dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, na medida em que possibilita o desenvolvimento de atividades com várias temáticas diferentes, facilitando também o aprendizado, pois visa à articulação de conceitos teóricos com a realidade vivenciada do aluno. Além de promover o trabalho em equipe para a realização de tarefas, isto é, utilizar as oficinas pedagógicas como prática de ensino significa fazer uma junção entre a ação, à reflexão e a interação (Oliveira, 2018, p.36).

Para a realização dessa oficina, foram desenvolvidas cinco aulas-oficina com temas extraídos das narrativas de membros da família negra e interlocutores da pesquisa, residentes no bairro Brejo do Pinto II, em Estreito/MA. Os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas com 4 (o número de interlocutores foi ampliado durante o estudo) membros da família e, posteriormente, organizados em forma de vídeos, textos e utilizados como fonte histórica pelos estudantes. Nesta perspectiva, as aulas-oficina abordam questões relacionadas ao racismo e suas variantes, ao preconceito racial, à discriminação racial, à “democracia racial”, à educação escolar, aos saberes afrodiaspóricos e aos desafios enfrentados pelos estudantes negro(as) para se manter regularmente no ambiente escolar.

Figura 6: Membros da família

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Desse modo, foi utilizado a História Oral, que nas palavras de Alessandro Portelli (2016) é a arte da escuta, como metodologia de coleta de testemunhos e relatos de experiência dos moradores da comunidade. Outrossim, foi utilizado a Pesquisa Participante como metodologia, por entender que pesquisador, membros da família e os estudantes da turma do 2º ano, participaram conjuntamente do desenvolvimento deste estudo. Portanto, a Pesquisa Participante configura-se como um processo dinâmico e intrínseco à ação comunitária, integrando-se a ela e promovendo a contribuição mútua dos participantes na construção de novos saberes (Brandão; Borges, 2007) e na compreensão de diversas experiências de vida.

Figura 7: Entrevistas

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Dessa forma, as aulas-oficina foram pensadas, planejadas e executadas a partir de inquietações da realidade local, mas que estão conectadas a uma demanda global. As oficinas são pensadas e elaboradas sobre a perspectiva de uma realidade constituída por três dimensões fundamentais – o pensar, o sentir e o agir; e ao estabelecer o equilíbrio entre si, essas dimensões promoverão a relação teoria e prática em sala de aula (Vieira; Volquind, 2002). Por essa ótica, o educando percebe como funcionam as etapas da cognição humana, primeiro a realidade é apreendida de forma imagética, em seguida é abstraída e, posteriormente, adquire-se uma perspectiva concreta, que permite ao sujeito cognoscente acessar os conteúdos e vivenciá-los de forma prática.

Neste sentido, realizamos uma avaliação diagnóstica com o intuito de verificar o conhecimento prévio dos estudantes contemplados pela oficina pedagógica sobre o racismo e suas diversas formas de se manifestar na sociedade. Esta etapa do trabalho é bastante relevante, pois é marcada por uma série de desafios; como planejamento e resolução de atividades, organização do espaço escolar, gestão do tempo e proposição de novos conhecimentos a partir das reflexões desenvolvidas pelos estudantes em sala de aula. Para tanto, apresentamos conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e o período de duração de cada aula-oficina. Além disso, lançamos no início de cada aula-oficina; atividades integradoras, com o propósito de ambientar os estudantes e questões problematizadoras, como:

- O que é racismo?
- Como enfrentar o racismo?
- Como são vistas as pessoas de “cor” em nossa sociedade?
- Por que pessoas negras são mais “suspeitas” de praticarem crimes do que as brancas?
- Como você descreve o seu cabelo?
- Você já sofreu ofensas racistas por causa do seu cabelo?
- O que você entende sobre “democracia racial”?
- Você acredita que vivemos em uma sociedade sem racismo?
- Qual a importância dos saberes de origem africana para a sociedade brasileira?
- Quais saberes de origem africana você conhece?

Objetivo geral: discutir em sala de aula com os estudantes o conceito de racismo, a origem do racismo, as variantes do racismo, as teorias raciais, as legislações antirracistas e as implicações do racismo no espaço escolar.

Justificativa: a oficina “Diálogos sobre racismo a partir de narrativas de membros de uma família negra de Estreito/MA”, propõe a abordagem de questões relevantes como racismo, discriminação racial, preconceito racial, que certamente fazem parte da realidade do estudante em alguma perspectiva: seja como cidadão de uma sociedade que ainda não erradicou esses problemas, seja como testemunha, vítima ou até mesmo como agente multiplicador ou causador desses preconceitos, consciente ou inconscientemente. Assim, a oficina estabelece discussões e situações de aprendizagem sobre os elementos supracitados, com enfoque no Letramento Racial e na Educação Antirracista, como forma de coibir o problema do racismo não somente no espaço escolar, mas nos demais espaços do território brasileiro.

Aula-oficina 1: racismo e educação

Objetivos:

- Definir e caracterizar o racismo;
- Identificar práticas racistas na sociedade brasileira e em contextos locais por meio de relatos pessoais;
- Perceber o racismo como mecanismo de exclusão do negro do sistema de ensino brasileiro.

Período de duração da aula-oficina:

- aulas (50min.).

Procedimentos metodológicos:

- Apresentação da oficina aos alunos;
- Objetivo geral;
- Justificativa;
- Aulas expositivas e dialogadas;

- Organização do espaço;
- Criação de grupos;
- Apresentação dos roteiros das aulas-oficina aos alunos;
- Proposição de atividades integradoras;
- Problematização dos conteúdos programáticos;
- Exibição de entrevistas em vídeos;
- Resolução de exercícios (questões);
- Registros dos pontos de vista dos estudantes ao final de cada aula-oficina.

Recursos didáticos:

- Professor/mediador;
- Estudantes do 2º ano do Centro de Ensino Frei Gil;
- Computador;
- Datashow;
- Impressora;
- Papel A4;
- Vídeos;
- Entrevistas;
- Transcrições de entrevistas;
- Pincel.

Atividade integradora:

- Declamação do poema “Ser Negro” (Betânia Uchôa).

Problematização:

- O que é racismo?
- Como enfrentar o racismo?

Explorando o tema:

Quadro 3: Racismo e educação

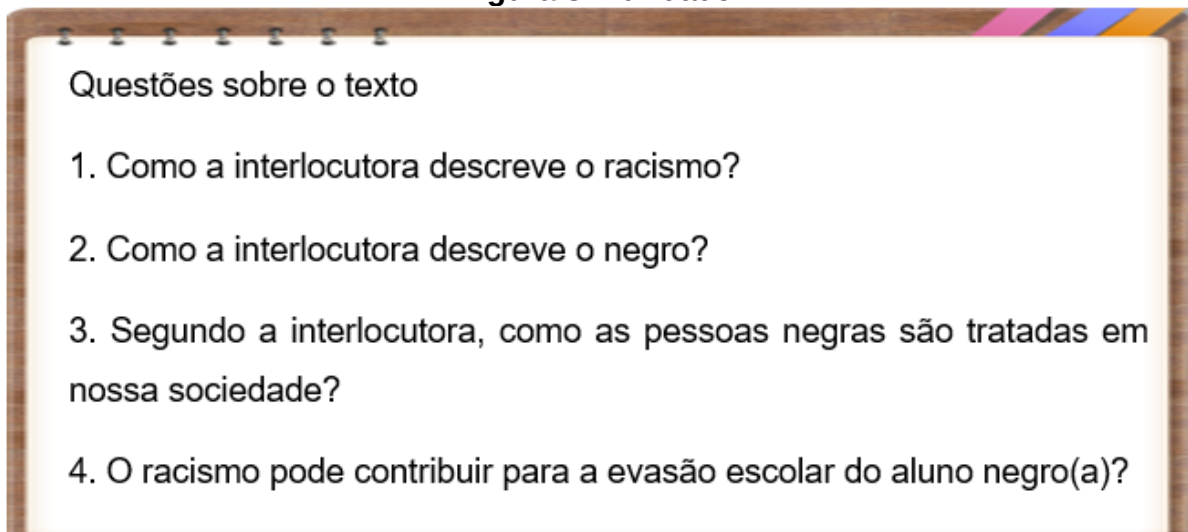
Narrativa 1

Tenho 66 anos, eu vi muitos aqui tendo preconceito com gente preto, moreno, que tem a pele negra. Eu acho que a pessoa não pode ser assim, ter racismo das pessoas porque a gente não tem culpa de nada, ninguém tem culpa, ninguém, ninguém se fez e aí muita vez aquela cor tá daquele jeito ali, mais o procedimento é bom, porque tem muita pessoa que é branco mais vamos saber o preconceito que é, vai caçar o procedimento que você não vai achar, é sujo. Eu sou conformada com a minha pele negra, eu sou porque tenho muito orgulho da minha pele, eu não troco minha pele por gente branco não, troco não, porque eu sempre tenho raiva mesmo de pessoa que tem bulin dos outros. Meus filhos já estudaro muito aqui nesse Brejo do Pinto II, começaro aqui no Brejo do Pinto II e tenho visto racismo dimais mesmo andando na rua aqui, muita vez com amiga minha, com conhecida, tenho visto aqui, aquilo eu vejo, chega eu fico passando vontade de falar, mais aí não tá me cabendo ali, eu também não falo, mais eu acho que o procedimento deve ser do mesmo jeito, acho que do mesmo jeito que o branco pode entrar em um lugar, o negro também pode (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/04/2024).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Proposição didática :

Figura 8: Atividade 1



Questões sobre o texto

1. Como a interlocutora descreve o racismo?
2. Como a interlocutora descreve o negro?
3. Segundo a interlocutora, como as pessoas negras são tratadas em nossa sociedade?
4. O racismo pode contribuir para a evasão escolar do aluno negro(a)?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Avaliação:

- Avaliar a participação dos estudantes durante as aulas-oficina;
- Avaliar a capacidade argumentativa dos estudantes nos debates;
- Avaliar a capacidade dos estudantes para discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo;
- Avaliar a capacidade dos estudantes para interpretar, pesquisar e ordenar as informações.

Aula-oficina 2: “Suspeitos pela cor”: relatos de pessoas vítimas de racismo**Objetivos:**

- Perceber o racismo como um mecanismo de exclusão social;
- Perceber a cor como um critério de manutenção da invisibilidade do negro na sociedade;
- Perceber que as pessoas negras ainda são excluídas em razão de sua cor.

Período de duração da aula-oficina:

- aulas (50min.).

Procedimentos metodológicos:

- Apresentação da oficina aos alunos:
- Objetivo geral;
- Justificativa;
- Aulas expositivas e dialogadas;
- Organização do espaço;
- Criação de grupos;
- Apresentação dos roteiros das aulas-oficina aos alunos;
- Proposição de atividades integradoras;
- Problematização dos conteúdos programáticos;

- Exibição de entrevistas em vídeos;
- Resolução de exercícios (questões);
- Registros dos pontos de vista dos estudantes ao final de cada aula-oficina.

Recursos didáticos:

- Professor/mediador;
- Estudantes do 2º ano do Centro de Ensino Frei Gil;
- Computador;
- Datashow;
- Impressora;
- Papel A4;
- Vídeos;
- Entrevistas;
- Transcrições de entrevistas;
- Pincel.

Atividade integradora:

- Reflexão sobre a música “A carne” de Elza Soares.

Problematização:

- Como são vistas as pessoas de “cor” em nossa sociedade?
- Por que pessoas negras são mais “suspeitas” de praticarem crimes do que as brancas?

Explorando o tema:

Quadro 4: “Suspeitos pela cor”: relatos de pessoas vítimas de racismo

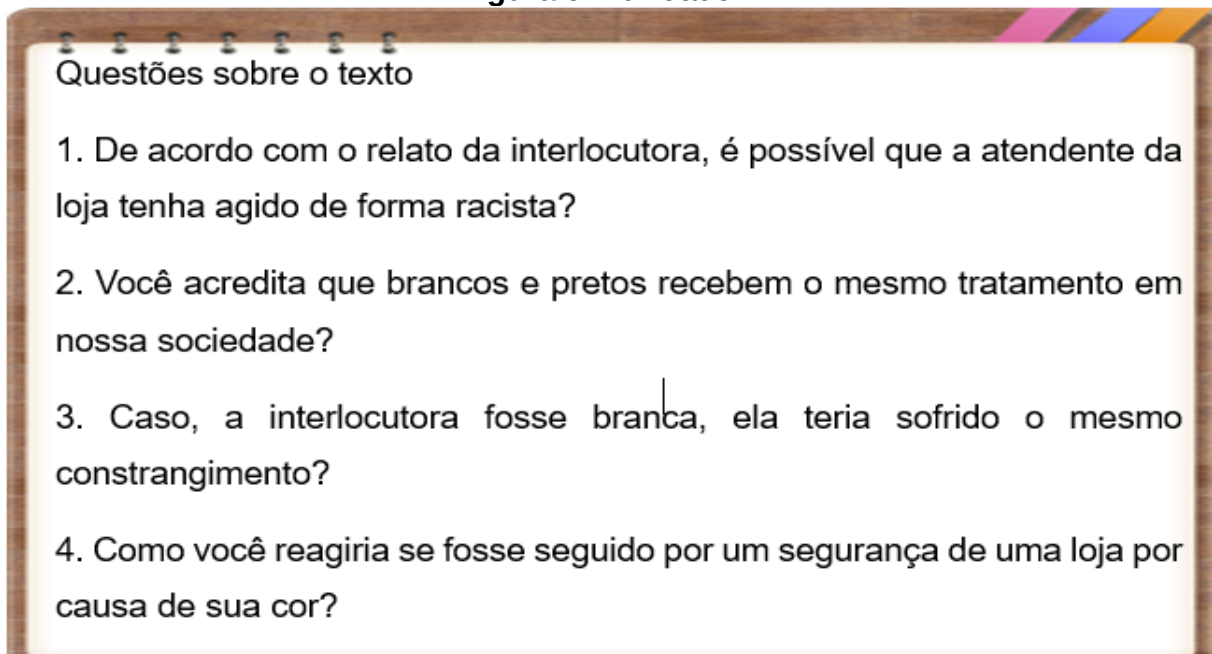
Narrativa 2

Eu, eu me sinto bem, eu não me sinto, assim, diferente, porque eu sou negra e tenho a pele morena, eu me sinto bem. Já chegou uma vez de eu entrar em uma loja, e a mulher achar que eu não tinha dinheiro para comprar, porque a loja era cara, né? Aí, quando eu perguntei pela camisa, era uma camisa que eu ia comprar. Aí, eu perguntei se tinha a cor que eu queria. Ela, mas não está na Black, eu, como assim? Ela, não está na promoção. Eu falei, não, moça, mas eu quero levar mesmo assim. Não importa se está na promoção ou não, eu vou pagar. Ela achou que eu não tinha dinheiro, né, devido eu ser morena, ser simples, entrar simples, ser de pele morena, e ela achou que eu não tinha dinheiro. Às vezes, um branco entra na loja toda arrumado e não tem dinheiro, só entra, olha e sai, né? Ou então, às vezes, rouba mesmo. Aí, quando entra um negro, simples e tem dinheiro, eles não recebem com um bom atendimento, né, devido ser negro (Entrevista com K.S.C., em 10/04/2024).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Proposição didática:

Figura 9: Atividade 2



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Avaliação:

- Avaliar a participação dos estudantes durante as aulas-oficina;
- Avaliar a capacidade argumentativa dos estudantes nos debates;
- Avaliar a capacidade dos estudantes para discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo;
- Avaliar a capacidade dos estudantes para interpretar, pesquisar e ordenar as informações.

Aula-oficina 3: Pixaim não, cabelo crespo! expressões racistas do cotidiano

Objetivos:

- Identificar atitudes racistas em expressões do cotidiano;
- Refletir sobre a importância do cabelo como elemento identitário do povo negro;
- Enfatizar a importância do respeito e da tolerância à diversidade cultural.

Período de duração da aula-oficina:

- aulas (50min.).

Procedimentos metodológicos:

- Apresentação da oficina aos alunos:
- Objetivo geral;
- Justificativa;
- Aulas expositivas e dialogadas;
- Organização do espaço;
- Criação de grupos;
- Apresentação dos roteiros das aulas-oficina aos alunos;
- Proposição de atividades integradoras;
- Problematisação dos conteúdos programáticos;
- Exibição de entrevistas em vídeos;
- Resolução de exercícios (questões);
- Registros dos pontos de vista dos estudantes ao final de cada aula-oficina.

Recursos didáticos:

- Professor/mediador;
- Estudantes do 2º ano do Centro de Ensino Frei Gil;
- Computador;
- Datashow;
- Impressora;
- Papel A4;
- Vídeos;
- Entrevistas;
- Transcrições de entrevistas;
- Pincel.

Atividade integradora:

- Reflexão sobre a música “Olhos coloridos/Sarará crioulo” (Macau, 1982).

Problematização:

- Como você descreve o seu cabelo?
- Você já sofreu ofensas racistas por causa do seu cabelo?

Explorando o tema:

Quadro 5: Pixaim não, cabelo crespo! expressões racistas do cotidiano

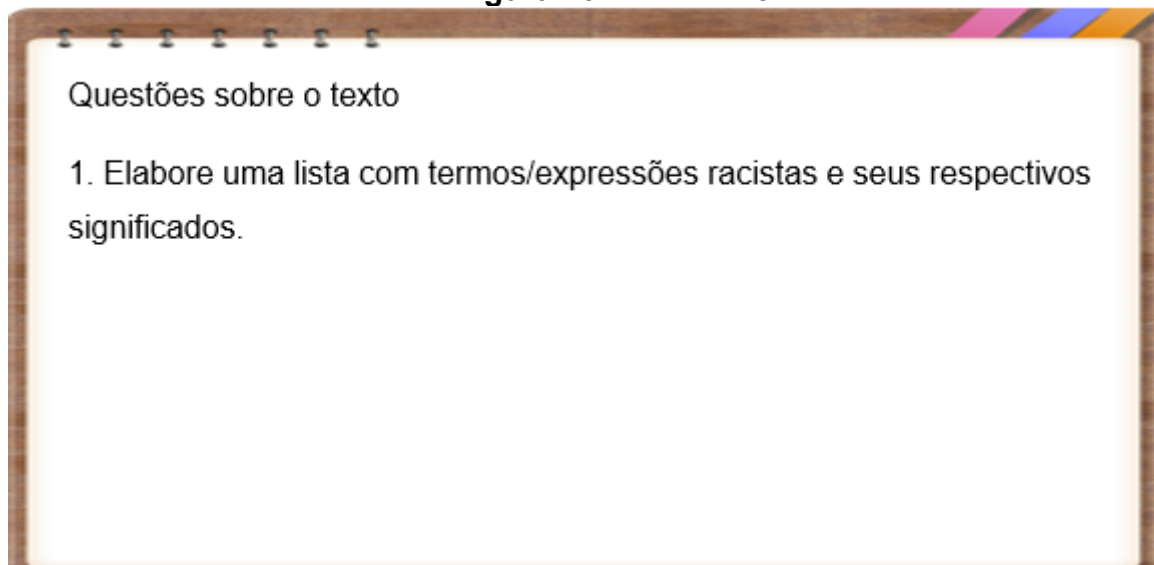
Narrativa 3

Já sofri racismo por causa do cabelo sim, já sofri muito, ainda mais quando você é criança, quando é criança é, se os pais da criança, seu coleguinha, eles não dão uma certa ideia de que é errado você ser racista, que é errado você tratar uma pessoa ruim pelo cabelo dela, meio que você sofre muito isso, ainda mais quando você mora no interior. Tem aqueles comentários de cabelo de farofa, cabelo seco, cabelo grunhir, cabelo de bombril, pixaim, essas coisas. São comentários assim, que a criança em si, ela não pensa muito antes de fazer, porém, ataca muito a autoestima de uma crespa, porque mesmo que seja uma criança dizendo ou qualquer pessoa pode dizer isso pra você, mas mesmo que seja só um comentário aquilo vai ficando em sua cabeça (Entrevista com I. A. S., em 10/04/2024).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Proposição didática:

Figura 10: Atividade 3



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Avaliação:

- Avaliar a participação dos estudantes durante as aulas-oficina;
- Avaliar a capacidade argumentativa dos estudantes nos debates;
- Avaliar a capacidade dos estudantes para discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo;

- Avaliar a capacidade dos estudantes para interpretar, pesquisar e ordenar as informações.

Aula-oficina 4: “Democracia racial”: vivemos de fato em um país sem racismo?

Objetivos:

- Perceber o discurso da “democracia racial” como um mecanismo de manutenção do racismo;
- Perceber a “democracia racial” como um mecanismo que legitima os privilégios da supremacia branca;
- Perceber a “democracia racial” como uma forma velada de racismo e de discriminação racial.

Período de duração da aula-oficina:

- aulas (50min.).

Procedimentos metodológicos:

- Apresentação da oficina aos alunos:
- Objetivo geral;
- Justificativa;
- Aulas expositivas e dialogadas;
- Organização do espaço;
- Criação de grupos;
- Apresentação dos roteiros das aulas-oficina aos alunos;
- Proposição de atividades integradoras;
- Problematização dos conteúdos programáticos;
- Exibição de entrevistas em vídeos;
- Resolução de exercícios (questões);
- Registros dos pontos de vista dos estudantes ao final de cada aula-oficina.

Recursos didáticos:

- Professor/mediador;
- Estudantes do 2º ano do Centro de Ensino Frei Gil;
- Computador;
- Datashow;
- Impressora;
- Papel A4;
- Vídeos;
- Entrevistas;
- Transcrições de entrevistas;
- Pincel.

Atividade integradora:

- Reflexão sobre a música “Democracia racial de sangue” (Rap, Carlos Eduardo Taddeo).

Problematização:

- O que você entende sobre “democracia racial”?
- Você acredita que vivemos em uma sociedade sem racismos?

Explorando o tema:

Quadro 6: “Democracia racial”: vivemos de fato em um país sem racismo?

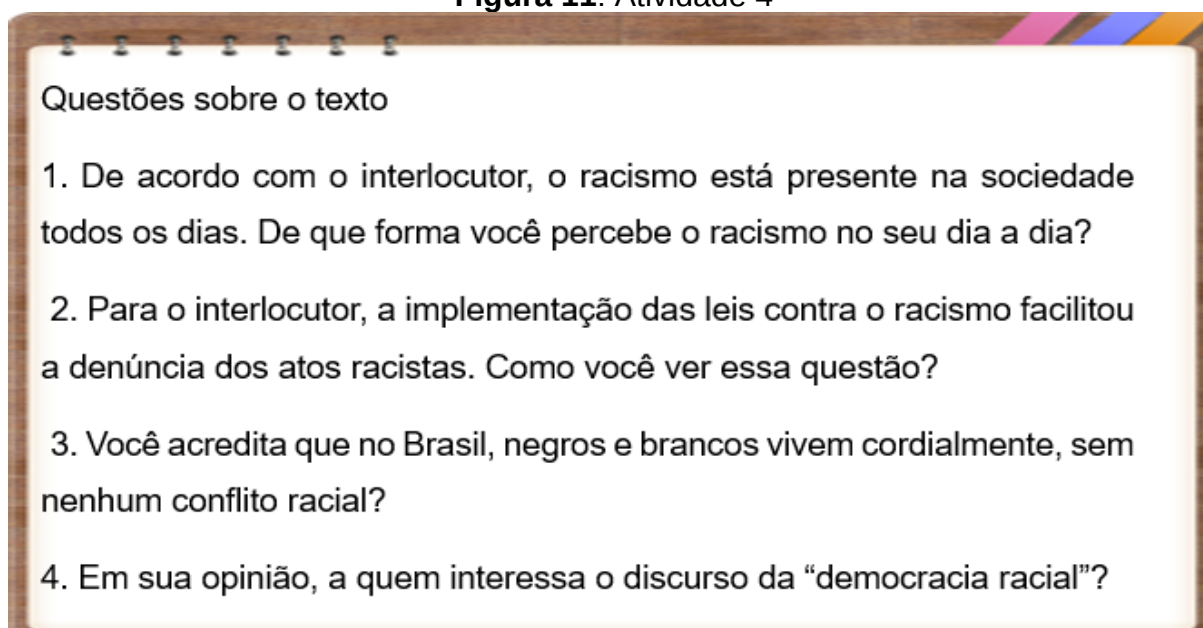
Narrativa 4

Boa tarde, sou filho de Estreito e na minha opinião o racismo é um problema para a sociedade. A gente já vem enfrentando muitas lutas já há muitos anos. Nem tanto agora, porque têm várias leis que se a pessoa sofrer o ato de racismo, a pessoa pode recorrer, pode ir lá, procurar seus direitos. Mas mesmo assim, o racismo está presente todos os dias na sociedade. Vivemos em uma sociedade racista, o preconceito está aí todos os dias, muitas vezes as pessoas fecham os olhos pra isso, mas o racismo a gente presencia todos os dias. Como homem negro a gente tem dificuldade para se relacionar com as pessoas, tem a rejeição da cor e muitas vezes a gente fica com receio, né? Mais pela questão da classe social também, não sei se diria uma dificuldade, mas muitas vezes a gente fica com receio, pois a gente vê as pessoas que usam cabelo black, o cabelo negro, chegar num ambiente e as pessoas olharem diferente (Entrevista com Fernando da Silva Bezerra, em 10/04/2024).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Proposição didática:

Figura 11: Atividade 4



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Avaliação:

- Avaliar a participação dos estudantes durante as aulas-oficina;
- Avaliar a capacidade argumentativa dos estudantes nos debates;
- Avaliar a capacidade dos estudantes para discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo;
- Avaliar a capacidade dos estudantes para interpretar, pesquisar e ordenar as informações.

Aula-oficina 5: Saberes negros importam!**Objetivos:**

- Destacar a importância dos saberes de origem africana para a formação da cultura brasileira;
- Perceber os saberes de origem africana no cotidiano do povo brasileiro;
- Identificar os saberes de origem africana na cultura local.

Período de duração da aula-oficina:

- aulas (50min.).

Procedimentos metodológicos:

- Apresentação da oficina aos alunos;
- Objetivo geral;
- Justificativa;
- Aulas expositivas e dialogadas;
- Organização do espaço;
- Criação de grupos;
- Apresentação dos roteiros das aulas-oficina aos alunos;
- Proposição de atividades integradoras;
- Problemática dos conteúdos programáticos;
- Exibição de entrevistas em vídeos;
- Resolução de exercícios (questões);

- Registros dos pontos de vista dos estudantes ao final de cada aula-oficina.

Recursos didáticos:

- Professor/mediador;
- Estudantes do 2º ano do Centro de Ensino Frei Gil;
- Computador;
- Datashow;
- Impressora;
- Papel A4;
- Vídeos;
- Entrevistas;
- Transcrições de entrevistas;
- Pincel.

Atividade integradora:

- Reflexão sobre a música “Mãe África” (Sergio Brown).

Problematização:

- Qual a importância dos saberes de origem africana para a sociedade brasileira?
- Quais saberes de origem africana você conhece?

Explorando o tema:

Quadro 7: Saberes negros importam!

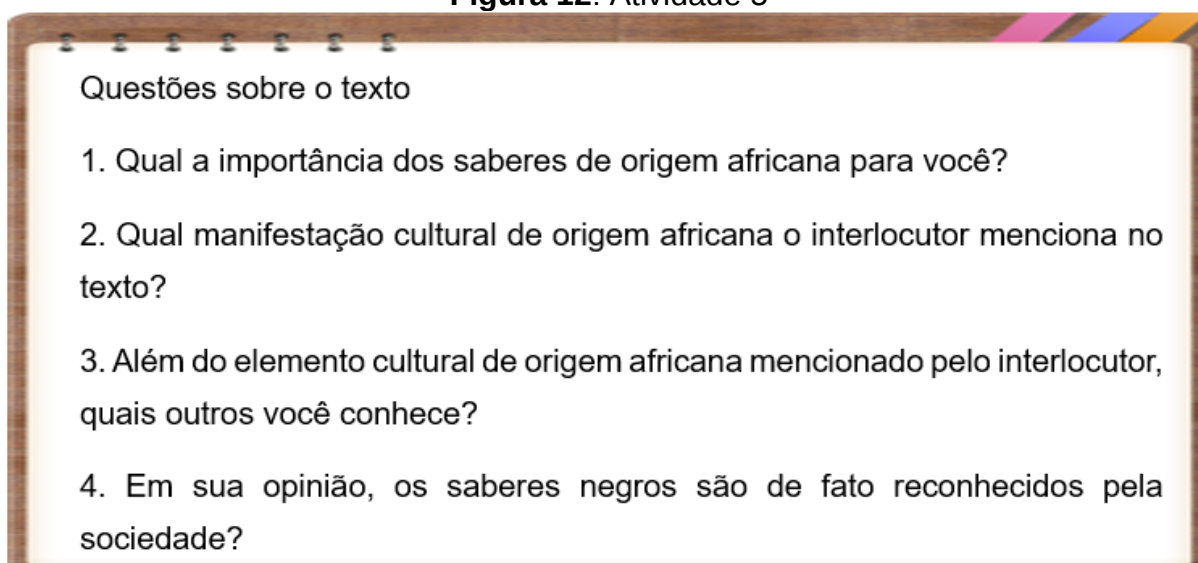
Narrativa 5

Minha mãe fazia feijoada, tirava Reis, São Lázaro, que ela rezava. Aí, depois que ela faleceu, não teve mais. Ela fazia aqueles bolos, ela fazia o Mané de Puba, ela fazia aquele bolo que o povo chama Bolo Cacete, feito de tapioca, fazia uma noite toda. Lavava a massa e aí tirava aquela manipueira, que era a tapioca, quando assentava lavava aquela tapioca novamente para fazer o bolo. Quando a tapioca assentava tornava derramar aquela água. Aí, botava no sol e quando ficava enxutinha, quebrava ela, peneirava na peneira para botar no sol, que era a tapioca para fazer o bolo (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/04/2024).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Proposição didática:

Figura 12: Atividade 5



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Avaliação:

- Avaliar a participação dos estudantes durante as aulas-oficina;
- Avaliar a capacidade argumentativa dos estudantes nos debates;
- Avaliar a capacidade dos estudantes para discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo;
- Avaliar a capacidade dos estudantes para interpretar, pesquisar e ordenar as informações.

3.3 A percepção dos estudantes sobre a questão racial

Ressalta-se, portanto, neste tópico, a importância de se verificar o conhecimento prévio e a percepção dos estudantes acerca do racismo e seu *modus operandi* na sociedade brasileira. Ademais, os resultados alcançados com a oficina pedagógica foram bastantes satisfatórios, tendo em vista que a turma em sua ampla maioria demonstrou interesse pela temática. Além disso, ficou evidenciado por meio de debates e resolução de exercícios em sala de aula, que apesar dos estudantes não terem acesso a literatura básica sobre a temática, mantem-se familiarizados com a questão da racialização, já que, frequentemente se deparam com situações que envolvem racismo, preconceito racial e discriminação racial como demonstrado nas aulas-oficina subsequentes.

Na aula-oficina 1, intitulada “racismo e educação”, no item “problematização”, foi solicitado inicialmente à turma que respondesse a seguinte pergunta: o que é racismo? O propósito dessa dinâmica era identificar os conhecimentos e impressões previamente adquiridos sobre a temática e relacionar com a educação escolar desses estudantes.

Quadro 8: O que é racismo?

Aluno A	“O racismo é muito desagradável, pois as pessoas são julgadas por causa de sua cor”.
Aluno B	“É o estado em que nos sentimos diferentes de outras pessoas por causa da ideia de raça”.
Aluno C	“Se trata da situação em que as pessoas não aceitam as diferenças dos outros”.
Aluno D	“É o preconceito contra pessoas a partir do seu tom de pele e traços físicos que remetem a uma raça que é marginalizada, ou seja, vista como inferior e desvalorizada”.
Aluno E	“É uma expressão de nojo depositada a pessoas de diferentes cores e jeitos. Ocorre mais com os negros, pois eles sofrem muito com ataque de racismo”.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Considerando o exposto no Quadro 8, nota-se que os cinco (5) estudantes definiram o racismo associando a raça, cor, tom de pele e traços físicos, próximo dos conceitos propostos pela literatura especializada que estuda o tema. Chama-se a atenção também, a forma como alguns desses estudantes se referem ao racismo com certo incômodo, dando a entender que foram submetidos a situações que marcaram negativamente suas subjetividades.

Na aula-oficina 2, “Suspeitos pela cor”: relatos de pessoas vítimas de racismo”, propusemos à turma como atividade inicial que respondesse a enquete: Como as pessoas negras são vistas em nossa sociedade? Nesta aula-oficina, os estudantes foram provocados a problematizar situações em que pessoas negras são/foram tratadas como suspeitas e desconfiança em espaços como lojas, shoppings, restaurantes e supermercados, por exemplo.

Quadro 9: Como as pessoas negras são vistas em nossa sociedade?

Aluno A	“Com discriminação, como pessoas periféricas”.
Aluno B	“Com muito racismo e indiferença”.
Aluno C	“Com desigualdade”.
Aluno D	“Com extrema desumanidade”.
Aluno E	“Com bastante violência”.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Em relação ao Quadro 9, é possível observar que os estudantes foram unânimes em descrever o racismo como uma ideologia estrutural e que está presente em todos os espaços; físico, mental e cultural do povo brasileiro. Desse modo, os dados fornecidos pelos estudantes nos revelam o quão o racismo é nocivo ao ponto de segregar, violentar e objetificar pessoas em razão de suas características fenotípicas como nariz, cabelo e cor, por exemplo.

A aula-oficina 3, “Pixaim não, cabelo crespo! Expressões racistas do cotidiano”, apresentamos à turma a seguinte questão: Você já sofreu ofensas racistas por causa do seu cabelo? O papel dessa dinâmica era suscitar nos estudantes o interesse pelas

narrativas e relatos de experiência, em que foram vítimas de ofensas racistas em decorrência de seu cabelo afro.

Quadro 10: Você já sofreu ofensas racistas por causa do seu cabelo?

Aluno A	“Já sim, me senti triste, mas depois parei de ligar para isso”.
Aluno B	“Não, pelo que eu lembre”.
Aluno C	“Sim, já chamaram o meu cabelo de bombril e de bucha, me senti triste, é muito ruim ouvir isso”.
Aluno D	“Sim, foi muito triste”.
Aluno E	“Sim, só fui perceber depois”.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Ao observar os dados do Quadro 10, é possível verificar que o racismo capilar é bastante recorrente em nossa sociedade. Os estudantes foram categóricos em relatar situações em que foram submetidos a este tipo de racismo, sobretudo, na forma de piadas e apelidos pejorativos como cabelo de bucha e cabelo de bombril.

A aula-oficina 4, “Democracia racial: vivemos de fato em um país sem racismo?” Nesta aula-oficina direcionamos um questionamento à turma: Você acredita que vivemos em uma sociedade sem racismo? O objetivo dessa atividade era chamar à atenção dos estudantes para o risco do mito da “democracia racial” e provocá-los a questionar, por exemplo, a quem interessa essa narrativa?

Quadro 11: Você acredita em uma sociedade sem racismo?

Aluno A	“Não acredito”.
Aluno B	“Não, ainda existe muito racismo nos lugares”.
Aluno C	“Não, eu acho que no Brasil ainda existe racismo, e quando um negro chega em um lugar as pessoas olham diferente”.
Aluno D	“Eu acho que não, ainda existe muito racismo”.
Aluno E	“Não, os negros enfrentam muitas dificuldades na sociedade racista, já os brancos não, por eles serem o padrão da sociedade”.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Os dados presentes no Quadro 11, apontam que vivemos em uma sociedade racializada e secularmente marcada por conflitos raciais, porém, camuflada de igualitária e racialmente democrática. Os estudantes foram unânimes em suas narrativas ao rejeitar o “pacto racial”, por não acreditarem que vivemos de fato em uma sociedade sem racismo, onde pessoas brancas, negras, indígenas e ciganas etc., possam viver/conviver em plena harmonia, como pregam os defensores do mito da “democracia racial”.

Na aula-oficina 5, “Saberes negros importam!”, encerramento do ciclo de aulas-oficina, lançamos um desafio à turma em forma de questionamento: Qual elemento cultural de origem africana você conhece? O desafio almejava verificar o conhecimento dos estudantes acerca da herança cultural africana presente na comunidade.

Quadro 12: Qual elemento cultural de origem africana você conhece?

Aluno A	“Acarajé, samba, maracatu e axé”.
Aluno B	“Não conheço”.
Aluno C	“Vatapá, moqueca e feijoada”.
Aluno D	“Feijoada”.
Aluno E	“Os saberes de origem africana são importantes, eles mostram a origem da nossa cultura e estão presentes no nosso dia a dia como a feijoada e as danças”.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

A julgar pelo número elevado de dados e riqueza de detalhes presentes no Quadro 12, alude-se que estes estudantes apresentam algum grau de conhecimento relativo aos elementos culturais de origem africana e afro-brasileira que formam o complexo cultural da comunidade local. Além disso, ficou demonstrado através das aulas-oficina que apesar da turma não ter familiaridade com os termos “letramento racial” e “educação antirracista”, apresentou um repertório relevante de informações e estratégias, que pode auxiliá-lo no enfrentamento ao racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, realizamos um percurso historiográfico, desde a consolidação da História como ciência e disciplina escolar até a trajetória do negro na educação brasileira, com o propósito de desvelar sua exclusão do sistema educacional. Nessa incursão analítica, consultamos teóricos que forneceram conceitos fundamentais como consciência histórica, racismo e epistemicídio, essenciais para a compreensão da temática e, por conseguinte, para a construção dialógica com a família Calixto, interlocutora do estudo.

Percebeu-se, por meio dos relatos dos participantes, que a família Calixto legou de seus ancestrais saberes que constituem a base de seu modo de existência. Assim, saberes como o uso de plantas medicinais, práticas religiosas e culinária, entre outros, são preservados na memória familiar. Embora a origem desses saberes não seja, predominantemente africana ou afro-brasileira, eles integram o complexo cultural do grupo, tendo sido transmitidos ao longo das gerações e (re)existindo até aos dias atuais.

Em relação ao problema de pesquisa, foi constatado que o desinteresse da população e das instituições de ensino locais pelas memórias e saberes em questão pode ter sido influenciado pela cultura eurocêntrica. Essa perspectiva ficou evidente nos relatos dos entrevistados sobre os desafios enfrentados em seus estudos: distância escolar, falta de transporte e de materiais escolares, por exemplo. Adicionalmente, a localização do núcleo familiar; bairro distante do centro urbano, a condição socioeconômica familiar e a ascendência negra dos membros da família demonstram resistência a uma herança colonial ainda presente no imaginário social local.

A herança colonial repercute no comportamento e na subjetividade familiar, influenciando a percepção do racismo e sua correlação com questões cruciais como falta de oportunidades, desemprego, violência e acesso à educação. A maioria dos entrevistados, ao ser questionada sobre experiências com racismo, preconceito, discriminação racial ou ofensas racistas, negou tê-las vivenciado, embora admitisse observar frequentemente casos de racismo na comunidade; outros relataram a ocorrência frequente de bullying contra pessoas negras, reconhecendo-o como racismo. Apesar de os entrevistados não reconhecerem o racismo cotidiano (racismo

velado), suas próprias condições de vida podem revelar a sua presença, manifestando-se, por exemplo, como racismo ambiental (Belmont; Dutra, 2023).

As interlocuções com a família Calixto, conduzidas por meio das metodologias da História Oral e da Pesquisa Participante, foram cruciais para estabelecer vínculos com os interlocutores e, conseqüentemente, viabilizar a coleta de dados. Os primeiros contatos com a família foram marcados por cautela e reservas, compreensível considerando a exposição de seus saberes e memórias a estranhos. No entanto, após momentos de convívio - conversas informais regada a xícaras de café e a identificação de afinidades, especialmente a nossa condição de pessoas negras, o diálogo fluiu naturalmente, culminando em uma relação pautada na confiança e no respeito mútuo.

A coleta de dados sobre as memórias e os saberes ancestrais da família fundamentou a realização de uma Oficina pedagógica com a participação dos estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Médio. As discussões sobre racismo, saberes ancestrais e outros temas foram analisadas pelos alunos, que identificaram a presença de saberes de origem africana e afro-brasileira no cotidiano da sociedade local. Ademais, ficou evidente a conscientização dos estudantes sobre racismo, discriminação racial e outras formas de ofensas racistas, incluindo relatos de episódios vivenciados ou presenciados.

As discussões realizadas pelos estudantes acerca dos saberes e memórias, durante as cinco aulas-oficina, culminaram na produção de um Guia de Letramento Racial e Educação Antirracista, a qual se configura como aporte didático complementar para professores e estudantes do ensino de História do Centro de Ensino Frei Gil, em Estreito/MA. Portanto, é imprescindível que este trabalho transcenda o escopo de uma simples pesquisa, servindo como referência para pesquisadores, educadores, estudantes e comunidade escolar na luta antirracista.

REFERÊNCIAS

Fontes orais

BUENO, Tomé. **Entrevista I.** (15/11/2024). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2024.

C. k. S. **Entrevista I.** (10/04/2023). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2023.

SILVA, Eva de Almeida Soares da. **Entrevista I.** (10/04/2023). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2023.

SILVA, Eva de Almeida Soares da. **Entrevista II.** (10/12/2024). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2024.

SILVA, Evay Miranda da. **Entrevista I.** (10/04/2023). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2023.

SILVA, Evay Miranda da. **Entrevista II.** (10/12/2024). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2024.

SOARES, Jacira Almeida. **Entrevista I.** (10/12/2024). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2024.

S. I. A. **Entrevista I.** (10/04/2023). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2023.

S. I. A. **Entrevista II.** (10/12/2024). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2024.

SOARES, Fernando Almeida. **Entrevista I.** (10/04/2023). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2023.

SOARES, Fernando Almeida. **Entrevista II.** (10/12/2024). Entrevistador: João Carlos Marinho da Silva. Estreito/MA, 2024.

Fontes documentais

BRASIL. **Decreto n.1331-A de 17, de fevereiro de 1854 (Reforma Couto Ferraz).** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso: 4 de abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Federal Nº 4.887 de 20/11/2003**. Decreto Federal Nº 4.887 de 20/11/2003. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acessado em 16 de jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-norma-pe.html>. Acesso em 4 de abr. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1979 (Reforma Leônício de Carvalho)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 4 de abr. 2024.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Alvarás e Cartas Imperiais, 1824**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10729169/inciso-xlii-do-artigo-5-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro, de 1871 (Lei do Ventre Livre)**. Acesso em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-2040-28-setembro-1871-538828-publicacaooriginal-35591-pl.html>. Acesso em: 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei 15.759, de 21 de novembro de 2023.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 janeiro de 1989.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em 04 abr. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/estrito/panorama>. Acesso em: 15 nov. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022.** Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/07/Quilombolas-Primeiros-Resultados-IBGE-27jul2023.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

INFOSANBAS. Município/Estreito-MA. **Características étnico-raciais.** Disponível em: <https://infosanbas.org.br/municipio/estrito-ma/#etnico-raciais>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MARANHÃO (Estado). **Lei nº 4416 de 12 de maio de 1982.** Cria o Município de Estreito e dá outras providências. Disponível em: <https://famem.org.br/municipios/municipios/exibe/469>. Acesso em: 15 nov. 2024.

GIL, Centro de Ensino Frei. **Projeto Político Pedagógico (PPP).** Estreito/MA, 2024.

Bibliografia

ABUD, K. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: Bittencourt, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2023. p. 28 – 40.

ALBERTI, V. **Manual de história oral.** 3. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista eletrônica de educação.** São Carlos, v. 10, n. 2, p. 234 – 246, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991459>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ALMEIDA, M. Z. **Plantas medicinais.** 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

ANDRÉ, M. C. **O ser negro: A construção de subjetividades em afro-brasileiros.** Brasília: LGE Editora, 2008.

ARANHA, M. L. A. **História da educação.** 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1996.

BARROS, S. A. P. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920).** São Paulo: FEUSP, 2005. (Dissertação de Mestrado).

BELMONT, M. (org.). **Racismo ambiental e emergências climáticas no Brasil**. São Paulo, 2023.

BIOTO-CAVALCANTI, P. A. Entre o devocional e o operacional: a obra educativa da companhia de Jesus no Brasil. *In*: BIOTO-CAVALCANTI, P. A.; TEIXEIRA, R. A. (orgs.). **História da educação brasileira**. Jundiaí, Paco Editora, 2013. p. 13 – 42.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. *In*: PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 53 – 89.

BONG, B. A ruptura da consciência histórica africana: o principal obstáculo para o renascimento africano. *In*: DIOP, B. M.; DIENG, D. **A Consciência histórica africana**. Coleção: Reler África. Luanda, 2014. p. 25 – 45.

BORGES, V. P. **O que é história**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRAGA, J. **Ancestralidade afro-brasileira**: o culto de babá egum. 2. ed. Salvador: EDUFBA/Ianamá, 1995.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular, Uberlândia*, v. 6, p. 51 – 62. jan./dez. 2007.

BURKE, P. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **A escola dos annales (1929 – 1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. 2. Ed.- São Paulo: UNESP, 2010.

CABRAL, M. S. C. **Caminhos do gado**: conquista e ocupação do sul do Maranhão. São Luís: SIOGE, 1992.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAUÍ, M. S. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CORREIA, S. M. S. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, 2000. p. 87 – 106.

COSTA, S. A agonia do Brasil mestiço. *In*: COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: Teoria Social, Anti-Racismo, Cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 131 – 150.

DOLHNIKOFF, M. **História do Brasil império**. 1 ed. 3 impressão. São Paulo: Contexto, 2020.

DORIGNY, M. **As abolições no Brasil e no mundo**. Trad. de Cristian Macedo e Patrícia Reuillard. São Paulo: Contexto, 2019.

DUTRA, A. Racismo Ambiental: justiça Climática é justiça Racial. *In*: BELMONT, Mariana (org.). **Racismo ambiental e emergências climáticas no Brasil**. São Paulo, 2023. p. 89 – 94.

FIABANI, A. **Os novos quilombos**: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988 – 2008). 2008. Tese em História – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2008.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FUNARI, P. P. A.; SILVA, G. J. **Teoria da história**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GUARINELLO, N. L. **História antiga**. 1. ed. 5 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

HALEY, A. Negras raízes: **A saga de uma família**. 5. ed. Trad. A. B. Pinheiro de Lemos. São Paulo: Record, 1976.

KNAUSS, P. Conhecimento Acadêmico. *In*: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019. p. 47 – 49.

LOPES, N. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas**: uma introdução. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

LOPES, R. C. D. **Identidade e territorialidade na comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente na região do Bico do Papagaio-Tocantins**. 2019. 301f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia. UFPE, CFCH. Recife, 2019.

MACHADO, D. P. A Educação Brasileira nos Anos de Ditadura Civil-Militar. *In*: BIOTO-CAVALCANTE, Patrícia A.; TEIXEIRA, R. A. (Orgs.). **História da educação brasileira** (Pedagogia de A Z; vol.6). Jundiaí, Pacto Editora, 2013. p. 103 – 126.

MATTOS, R. A. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, E. R. Consciência histórica. *In*: M. M. FERREIRA; M. M. D. OLIVEIRA (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019. p. 55 – 58.

MARTINS, A. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: um olhar histórico para uma questão contemporânea. *In*: BIOTO-CAVALCANTI, P. A; Teixeira, R. A. (orgs.). **História da educação brasileira** (Pedagogia de A Z; vol. 6). Jundiaí, Paco Editorial, 2013. p. 79 – 101.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MONTEIRO, D. **Educação antirracista e decolonial no chão da escola**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

MORAIS, J. B. **Memórias da Vila**: a Ponte Juscelino Kubitschek e o processo de emancipação da Vila Paranaidji (1961/1982). 99 p. Monografia de Graduação (História). Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Centro de Educação Ciências Exatas e Naturais. São Luís, 2012.

MORENO, H. W. Ensino de História da África e o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen: um estudo de caso a partir de uma turma do 8º Ano da rede municipal de São Paulo. **ODEERE**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 291 – 308, 2016. DOI: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/1545> . Acesso em: 11 dez. 2023.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada (Brasília): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NADAI, E. Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/6, p. 143 – 62, 1993. DOI: <https://pt.scribd.com/document/377521632/Elza-Nadai-O-ensino-de-Historia-no-Brasil-trajetoria-e-perspectiva-pdf>. Acesso em 02 jul. 2023.

_____. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. *In*: PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 27 – 35.

NAPOLITANO, M. **História do Brasil república**: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo. 1. ed., 3 impressão. São Paulo: Contexto, 2020.

NASCIMENTO, M. N. **História do Maranhão**. São Paulo: FTD, 2001.

NOGUEIRA, R. A ética da serenidade: o caminho da barca e medida da balança na filosofia de Amen- em-op. **Ensaaios filosóficos**, v. 8, dez. 2013. Disponível em: https://www.ensaaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

OLIVEIRA, E. D. **Epistemologia da Ancestralidade. Filosofia Africana**. Brasília, 2015. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira__epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

OLIVEIRA, J. **A ancestralidade e as narratologias**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

OLIVEIRA, M. G. M. **Oficinas pedagógicas e aprendizagem significativa**: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009. DOI: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PAZ, P. R. **Histórias, causos e proezas no Maranhão do Sul**. Volume 1. Imperatriz: Estampa, 2021.

PEREIRA, M. D. R. **Os impactos socioeconômicos e o processo indenizatório das comunidades ribeirinhas atingidas pela usina hidrelétrica de Estreito/ Maranhão**. 86 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Palmas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/233/1/Marcelo%20Divino%20Ribeiro%20Pereira%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2024.

PINHEIRO, B. C. S. **Querido estudante negro**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIRES, T. Por um constitucionalismo ladino-amefricano. In: BERNARDINI-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, In.; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 285 – 303.

_____. Estruturas intocadas: racismo e ditadura no Rio de Janeiro. **Revista Direito Práxis**, vol. 9, N. 2, p. 1054 – 1079, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/DWf3hXwfgJdxQY3CJ8gCgvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil**. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. Trad. Ricardo Santhiago. São Paulo: Letras e Voz, 2016.

REIS, F. P. G. **Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação dos escravizados (1822 – 1888)**. 2010. Tese em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

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

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**, v.01, n.02, p. 07 – 16. 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>. Acesso em: 15 de nov. 2024.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2013.

SANTOS, O. S. **Historiografia Africana no Brasil: na perspectiva da Lei 10.639/2003, a construção de novos paradigmas no ensino da História Africana no Brasil**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SARDE NETO, E. **História e historiografia da África**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

SILVA, C. B. Conhecimento Histórico Escolar. In: M. M. FERREIRA; M. M. D. OLIVEIRA (org.), **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019. P. 50 – 54.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **A história da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65 – 78.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. São Paulo: Juriscredi, 1972.

_____. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: o quê? por quê? como?** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

_____. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. Ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de entrevista aplicado aos membros da família Calixto

Prezado (a) _____

Ao responder o presente questionário, você contribuirá para a realização de nossa pesquisa e para o desenvolvimento de nossa dissertação de mestrado, cujo título é: “(Re)existir por um Ensino de História Decolonial e Antirracista no século XXI: As memórias e os saberes de uma família negra do bairro Brejo do Pinto II em Estreito/MA”. Agradecemos imensamente pela vossa disponibilidade e compreensão.

FICHA DE ENTREVISTA/HISTÓRIA DE VIDA

Ficha número: _____

Nome do entrevistado: _____

Entrevista realizado por: _____

Data: ____/____/____ duração (horas) _____

Tipo de registro ou gravação: () áudio () vídeo () caderno de bordo

Transcrição da entrevista: () total () parcial

RESUMO DA ENTREVISTA

I. Informações gerais sobre o entrevistado:

Nome: _____

Idade: _____

Local de residência: _____

Naturalidade/nacionalidade: _____

Contatos: _____

Estado Civil: _____

Número de membros do agregado familiar: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

II. Informações específicas sobre a história de vida

Família Calixto: raízes

1. Qual o nome de seus pais?

2. Quando a sua família chegou em Estreito/MA?

3. Onde a sua família morava antes de vir para Estreito/MA?

Racismo e educação

4. Como você descreve o racismo?

5. Você já sofreu racismo?

6. O racismo pode contribuir para o abandono escolar do aluno negro(a)?

“Suspeitos pela cor”: relatos de pessoas vítimas de racismo:

7. Como são vistas as pessoas de cor em nossa sociedade?

8. O que leva alguém a acreditar que pessoas negras são mais “suspeitas” de praticarem crime do que as brancas?

9. Você já passou pela experiência de entrar em um estabelecimento e o segurança suspeitar de você por causa de sua cor? Se sim, como você reagiu a situação?

Pixaim não, cabelo crespo! expressões racistas empregadas no cotidiano:

10. Você gosta do seu cabelo? Por quê?

11. Como você descreve o seu cabelo?

12. Você já sofreu ofensa racista por causa de seu cabelo? Se sim, qual foi a sua atitude?

“Democracia racial”: vivemos de fato em um país sem racismo?

13. Você acredita que vivemos em uma sociedade sem racismo?

14. Qual é a sua opinião sobre isso?

15. Você acredita que no Brasil, negros e brancos vivem cordialmente, sem nenhum conflito racial?

Saberes negros importam!

16. Qual a importância dos saberes tradicionais para você?

17. De quais tradições familiares você se lembra?

18. Atualmente a família realiza algum tipo de festejo, ou qualquer outra manifestação cultural de origem africana?

Apêndice B: Trechos das transcrições das entrevistas

Narrativa 1:

Tenho 66 anos, eu vi muitos aqui tendo preconceito com gente preto, moreno, que tem a pele negra. Eu acho que a pessoa não pode ser assim, ter racismo das pessoas porque a gente não tem culpa de nada, ninguém tem culpa, ninguém, ninguém se fez e aí muita vez aquela cor tá daquele jeito ali, mais o procedimento é bom, porque tem muita pessoa que é branco mais vamo saber o preconceito que é, vai caçar o procedimento que você não vai achar, é sujo. Eu sou conformada com a minha pele negra, eu sou porque tenho muito orgulho da minha pele, eu não troco minha pele por gente branco não, troco não, porque eu sempre tenho raiva mesmo de pessoa que tem bulin dos outros. Meus filhos já estudaro muito aqui nesse Brejo do Pinto II, começaro aqui no Brejo do Pinto II e tenho visto racismo demais mesmo andando na rua aqui, muita vez com amiga minha, com conhecida, tenho visto aqui, aquilo eu vejo, chega eu fico passando vontade de falar, mais aí não tá me cabendo ali, eu também não falo, mais eu acho que o procedimento deve ser do mesmo jeito, acho que do mesmo jeito que o braço pode entrar em um lugar, o negro também pode (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/04/2024).

Narrativa 2:

Eu, eu me sinto bem, eu não me sinto, assim, diferente, porque eu sou negra e tenho a pele morena, eu me sinto bem. Já chegou uma vez de eu entrar em uma loja, e a mulher achar que eu não tinha dinheiro para comprar, porque a loja era cara, né? Aí, quando eu perguntei pela camisa, era uma camisa que eu ia comprar. Aí, eu perguntei se tinha a cor que eu queria. Ela, mas não está na Black, eu, como assim? Ela, não está na promoção. Eu falei, não, moça, mas eu quero levar mesmo assim. Não importa se está na promoção ou não, eu vou pagar. Ela achou que eu não tinha dinheiro, né, devido eu ser morena, ser simples, entrar simples, ser de pele morena, e ela achou que eu não tinha dinheiro. Às vezes, um branco entra na loja toda arrumado e não tem dinheiro, só entra, olha e sai, né? Ou então, às vezes, rouba mesmo. Aí, quando entra um negro, simples e tem dinheiro, eles não recebem com um bom atendimento, né, devido ser negro (Entrevista com K.S.C., em 10/04/2024).

Narrativa 3:

Já sofri racismo por causa do cabelo sim, já sofri muito, ainda mais quando você é criança, quando é criança é, se os pais da criança, seu coleguinha, eles não dão uma certa ideia de que é errado você ser racista, que é errado você tratar uma pessoa ruim pelo cabelo dela, meio que você sofre muito isso, ainda mais quando você mora no interior. Tem aqueles comentários de cabelo de farofa, cabelo seco, cabelo grunhir, cabelo de bombril, pixaim, essas coisas. São comentários assim, que a criança em si, ela não pensa muito antes de fazer, porém, ataca muito a autoestima de uma crespça, porque mesmo que seja uma criança dizendo ou qualquer pessoa pode dizer isso pra você, mas mesmo que seja só um comentário aquilo vai ficando em sua cabeça (Entrevista com I. A. S., em 10/04/2024).

Narrativa 4:

Boa tarde, sou filho de Estreito e na minha opinião o racismo é um problema para a sociedade. A gente já vem enfrentando muitas lutas já há muitos anos. Nem tanto agora, porque têm várias leis que se a pessoa sofrer o ato de racismo, a pessoa pode recorrer, pode ir lá, procurar seus direitos. Mas mesmo assim, o racismo está presente todos os dias na sociedade. Vivemos em uma sociedade racista, o preconceito está aí todos os dias, muitas vezes as pessoas fecham os olhos pra isso, mas o racismo a gente presencia todos os dias. Como homem negro a gente tem dificuldade para se relacionar com as pessoas, tem a rejeição da cor e muitas vezes a gente fica com receio, né? Mas pela questão da classe social também, não sei se diria uma dificuldade, mas muitas vezes a gente fica com receio, pois a gente vê as pessoas que usam cabelo black, o cabelo negro, chegar num ambiente e as pessoas olharem diferente (Entrevista com Fernando da Silva Bezerra, em 10/04/2024).

Narrativa 5:

Minha mãe fazia feijoada, tirava Reis, São Lázaro, que ela rezava. Aí, depois que ela faleceu, não teve mais. Ela fazia aqueles bolos, ela fazia o Mané de Puba, ela fazia aquele bolo que o povo chama Bolo Cacete, feito de tapioca, fazia uma noite toda. Lavava a massa e aí tirava aquela manipueira, que era a tapioca, quando assentava lavava aquela tapioca novamente para fazer o bolo. Quando a tapioca assentava tornava derramar aquela água. Aí, botava no sol e

quando ficava enxutinha, quebrava ela, peneirava na peneira para botar no sol, que era a tapioca para fazer o bolo (Entrevista com Eva de Almeida Soares da Silva, em 10/04/2024).

Narrativa 6:

O racismo pra mim é uma coisa muito deselegante porque muitas pessoas são julgadas pela cor, pelo seu jeito de ser e pelo cabelo também, né? Os alunos negros têm mais dificuldades pra serem aceitos nas escolas, principalmente em faculdades. Em faculdades, eu acho que 2% ali é negro e afrodescendentes. Alguns alunos têm dificuldade pra ser aceito em um ambiente por causa do cabelo também, a gente percebe que existe pessoas que sofrem com esse tipo de coisa. O aluno negro, ele tem mais dificuldades pra se manter presente na escola por causa do racismo, por causa do preconceito. Já vi, né, um menino moreno, bem preto mesmo e aí foi um menino branco e pegou uma caneta de um outro menino. Aí, como ele é do fundão, meio bagunçado, aí todo mundo o julgou, sendo que não foi ele que roubou a caneta (Entrevista com I. A. S., em 10/04/2024).

Narrativa 7:

Bom, lembro uma vez que eu tava com um grupo de colega, né? Aí, o menino falou assim, tu tem coragem de namorar com ela? Aí ele falou assim, eu não, porque ela é negra. Desse jeito. E ele era bem mais moreninho que eu. Eu achei incrível isso. Tem muita gente que sofre, né? Isso é muito ruim. Porque, como é que se diz? Tem muita gente que, por causa do racismo, não tem acesso a várias coisas, né? Chega num lugar, aí não gosta de negro, né? Aí sai, porque não aceita o negro. Na minha opinião o racismo atrapalha o aluno negro na sala de aula, porque às vezes, até professor mesmo tem racismo com o aluno, por ele ser negro, e o professor ser branco, né? Então, isso é muito ruim! Também tem muitos colegas na sala de aula que não gostam também, devido ser branco e o amiguinho ser negro. Aí, então, fica assim um clima meio que ruim dentro da sala de aula, né? (Entrevista com K.S.C., em 10/04/2024).

Narrativa 8:

Moro aqui no bairro Brejo do Pinto II, sou da família do Donato Calixto e vou fazer 48 anos que moro nesse bairro aqui e pra mim o racismo é uma coisa muito ruim, né? A pessoa chegar em um lugar e a pessoa não tratar a gente bem, né? Ter aquela coisa de ficar falando por trás,

que a gente tem a pele negra, esse tipo de coisa é ruim. Então, eu acho que esse tipo de coisa, de racismo, é muito ruim da pessoa sentir na pele, eu acho, o meu ponto de vista é uma coisa que a pessoa não podia fazer isso com a outra pessoa, discriminar a outra pessoa por causa da cor da pele (Entrevista com Evany Miranda Silva, em 10/04/2024).

Apêndice C: Rotina de planejamento da oficina

OFICINA PEDAGÓGICA					
Temática: Diálogos sobre racismo a partir de narrativas de membros de uma família negra de Estreito/MA.					
Área curricular: História.					
Público-alvo: alunos do 2º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Frei Gil Estreito/MA.					
Tempo de duração: 10 aulas-oficina (50min.)					
Objetivo geral: discutir em sala de aula com os alunos o conceito de racismo, a origem do racismo, as variantes do racismo, as teorias raciais, as legislações antirracistas e as implicações do racismo no espaço escolar.					
Justificativa: a oficina “Diálogos sobre racismo a partir de narrativas de membros de uma família negra de Estreito/MA”, propõe a abordagem de questões relevantes como racismo, discriminação racial, preconceito racial, que certamente fazem parte da realidade do estudante em alguma perspectiva: seja como cidadão de uma sociedade que ainda não erradicou esses problemas, seja como testemunha, vítima ou até mesmo como agente multiplicador ou causador desses preconceitos, consciente ou inconscientemente. Assim, a oficina estabelece discussões e situações de aprendizagem sobre os elementos supracitados, com enfoque no Letramento Racial e na Educação Antirracista, como forma de coibir o problema do racismo não somente no espaço escolar, mas nos demais espaços do território brasileiro.					
AULA – OFICINA 1					
Objetivos	Conteúdo	Duração	Procedimentos metodológicos	Recursos	Avaliação
▪ Definir e caracterizar o racismo; ▪ Identificar práticas racistas na sociedade brasileira e em contextos locais por meio de relatos pessoais; ▪ Perceber o racismo como mecanismo de exclusão do negro do sistema de ensino brasileiro.	Racismo e educação.	2 aulas (50min.)	▪ Apresentação da oficina aos alunos; ▪ Objetivo; ▪ Justificativa; ▪ Organização do espaço; ▪ Criação de grupos; ▪ Apresentação do roteiro da aula-oficina aos alunos; ▪ Atividade integradora: ▪ Declamação do poema “Ser Negro” (Betânia Uchôa); ▪ Problemáticação: ▪ O que é racismo? ▪ Como enfrentar o racismo? ▪ Após a escuta dos alunos sobre racismo, foram registrados seus pontos de	▪ Professor/mediador; ▪ Alunos do 2º ano; ▪ Computador ▪ Datashow; ▪ Impressora; ▪ Papel A4; ▪ Vídeos; ▪ Entrevistas; ▪ Transcrições de entrevistas; ▪ Pincel.	▪ A participação dos estudantes durante a aula; ▪ A capacidade de estabelecer relação entre a temática abordada, o vídeo e o texto impresso; ▪ A capacidade de discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo.

			vista para serem retomados ao final da aula; ▪ Solicitamos aos alunos que formassem grupos com até 5 membros; ▪ Após a exibição do vídeo com uma representante da família negra de Estreito/MA sobre racismo e <i>educação</i>, foi solicitado aos alunos que analisassem e respondessem as seguintes questões: ▪ Como a interlocutora descreve o racismo? ▪ Como a interlocutora descreve o negro? ▪ Segundo a interlocutora, como as pessoas negras são tratadas em nossa sociedade? ▪ O racismo pode contribuir para a evasão escolar do aluno negro(a)? ▪ Após os grupos responderem as questões em uma folha de papel, foram solicitados a apresentarem suas respostas e a socializá-las com a turma; ▪ Em seguida, para finalizar a discussão foram retomados os questionamentos iniciais e comparados com as respostas a fim de verificar o entendimento dos alunos acerca do tema discutido.		
--	--	--	--	--	--

AULA – OFICINA 2

Objetivos	Conteúdo	Duração	Procedimentos metodológicos	Recursos	Avaliação
▪ Perceber o racismo como um mecanismo de exclusão social; ▪ Perceber a cor como um critério de manutenção da invisibilidade	“Suspeitos pela cor”: relatos de pessoas vítimas de racismo.	2 aulas (50min.)	▪ Organização do espaço; ▪ Criação de grupos; ▪ Apresentação do roteiro da aula-oficina aos alunos; ▪ Atividade integradora: ▪ Reflexão sobre a música “A carne” de Elza Soares; ▪ Problematização:	▪ Professor/mediador; ▪ Alunos do 2º ano; ▪ Computador ▪ Datashow; ▪ Impressora; ▪ Papel A 4; ▪ Entrevistas;	▪ A participação dos estudantes durante a aula; ▪ A capacidade argumentativa dos alunos; ▪ A interação e o trabalho em grupo; ▪ A capacidade de discutir e realizar as atividades

do negro na sociedade; ▪ Perceber que as pessoas negras ainda são excluídas em razão da cor de sua pele.		▪ Como são vistas as pessoas de “cor” em nossa sociedade? ▪ Por que pessoas negras são mais “suspeitas” de praticarem crimes do que as brancas? ▪ Após os alunos responderem oralmente as questões introdutórias sobre os relatos de pessoas vítimas de racismo, foram registradas as suas respostas para posteriormente serem retomadas na discussão final da aula; ▪ Solicitamos que a turma formasse grupos de até 5 membros para a realização da atividade proposta; ▪ Após a formação dos grupos foi ofertado aos alunos a transcrição de uma entrevista com um membro da família negra de Estreito/MA sobre pessoas que foram (são) vítimas de racismo devido a sua cor, que respondessem as seguintes questões: ▪ De acordo com o relato da interlocutora, é possível que a atendente da loja tenha agido de forma racista? ▪ Você acredita que brancos e pretos recebem o mesmo tratamento em nossa sociedade? ▪ Caso, a interlocutora fosse branca, ela teria sofrido o mesmo constrangimento? ▪ Como você reagiria se fosse seguido por um segurança de uma loja por causa de sua cor? ▪ Após a resolução das questões, os grupos apresentaram suas respostas e socializaram com a classe; ▪ Para finalizar a aula-oficina, foram retomadas as respostas das questões iniciais e comparadas com as respostas extraídas do texto, com o objetivo de verificar o	▪ Transcrições de entrevistas; ▪ Pínel.	propostas, tanto individualmente quanto em grupo.
---	--	--	--	--

			entendimento dos alunos sobre a temática.		
AULA– OFICINA 3					
Objetivos	Conteúdo	Duração	Procedimentos metodológicos	Recursos	Avaliação
▪ Identificar atitudes racistas em expressões do cotidiano; ▪ Refletir sobre a importância do cabelo como elemento identitário do povo negro; ▪ Enfatizar a importância do respeito e da tolerância à diversidade cultural.	Pixaim não, cabelo crespo! expressões racistas do cotidiano.	2 horas (50min.)	▪ Organização do espaço; ▪ Criação de grupos; ▪ Apresentação do roteiro da aula-oficina aos alunos; ▪ Atividade integradora: ▪ Reflexão sobre a música “Olhos coloridos/Sarará crioulo” (Macau, 1982); ▪ Problematização: ▪ Como você descreve o seu cabelo? ▪ Você já sofreu ofensas racistas por causa do seu cabelo? ▪ Após os alunos responderem oralmente as questões introdutórias sobre as expressões do cotidiano, foram registradas as suas respostas para posteriormente serem retomadas na discussão final da aula; ▪ Em seguida, solicitamos que a turma formasse grupos de até 5 membros para a realização da atividade proposta; ▪ Após a formação dos grupos, foi ofertado aos alunos a transcrição de uma entrevista com um membro da família negra de Estreito/MA sobre expressões racistas do cotidiano, que realizasse a leitura do fragmento e, em seguida, elaborasse uma lista de termos racistas e seus respectivos significados; ▪ Em seguida, os grupos apresentaram à classe as expressões racistas, os seus significados e propuseram termos alternativos para substituí-los.	▪ Professor/mediador; ▪ Alunos do 2º ano; ▪ Computador ▪ Datashow; ▪ Impressora; ▪ Papel A 4; ▪ Entrevistas; ▪ Transcrições de entrevistas; ▪ Pincel.	▪ A participação dos estudantes durante a aula; ▪ A capacidade para interpretar, pesquisar e ordenar as informações; ▪ A capacidade de discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo. ▪ Avaliar a capacidade dos estudantes para interpretar, pesquisar e ordenar as informações.

AULA – OFICINA 4					
Objetivos	Conteúdo	Duração	Procedimentos metodológicos	Recursos	Avaliação
- Perceber o discurso da “democracia racial” como um mecanismo de manutenção do racismo; - Perceber a “democracia racial” como um mecanismo que legitima os privilégios da supremacia branca; - Perceber a “democracia racial” como uma forma velada de racismo e de discriminação racial.	“Democracia racial”: vivemos de fato em um país sem racismo?	2 horas (50min.)	- Organização do espaço; - Criação de grupos; - Apresentação do roteiro da aula-oficina aos alunos; - Atividade integradora: - Reflexão sobre a música “Democracia racial de sangue” (Rap, Carlos Eduardo Taddeo); - Problematização: - O que você entende sobre “democracia racial”? - Você acredita que vivemos em uma sociedade sem racismos? - Após os alunos responderem oralmente as questões iniciais sobre a “democracia racial”, foram registradas as suas respostas para posteriormente serem retomadas na discussão final da aula; - Em seguida solicitamos a turma que formasse grupos de até 5 membros para a realização da atividade proposta; - Após a formação dos grupos foi disponibilizado aos alunos a transcrição de uma entrevista com um membro da família negra de Estreito/MA referente ao mito da democracia racial, que respondessem as seguintes questões: - De acordo com o interlocutor, o racismo está presente na sociedade todos os dias. De que forma você percebe o racismo no seu dia a dia? - Para o interlocutor, a implementação das leis contra o racismo, facilitou a denúncia dos atos racistas. Como você ver essa questão?	- Professor/mediador; - Alunos do 2º ano; - Computador - Datashow; - Impressora; - Papel A 4; - Entrevistas; - Transcrições de entrevistas; - Pincel.	- Avaliar a participação dos estudantes durante as aulas-oficina; - Avaliar a capacidade argumentativa dos estudantes nos debates; - Avaliar a capacidade dos estudantes para discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo; - Avaliar a capacidade dos estudantes para interpretar, pesquisar e ordenar as informações.

			▪ Você acredita que no Brasil, negros e brancos vivem cordialmente, sem nenhum conflito racial? ▪ Em sua opinião, a quem interessa o discurso da “democracia racial”? ▪ Após a resolução das questões, os grupos apresentaram suas respostas e socializaram com a classe; ▪ Para finalizar a aula-oficina, foram retomadas as respostas das questões iniciais e comparadas com as respostas extraídas do texto, com o intuito de verificar o entendimento dos alunos sobre a temática abordada.		
--	--	--	--	--	--

AULA – OFICINA 5

Objetivos	Conteúdo	Duração	Procedimentos metodológicos	Recursos	Avaliação
▪ Destacar a importância dos saberes de origem africana para a formação da cultura brasileira; ▪ Perceber os saberes de origem africana no cotidiano do povo brasileiro; ▪ Identificar os saberes de origem africana na cultura local.	Saberes negros importam!	2 horas (50min.).	▪ Organização do espaço; ▪ Criação de grupos; ▪ Apresentação do roteiro da aula-oficina aos alunos; ▪ Atividade integradora: ▪ Reflexão sobre a música “Mãe África” (Sergio Brown); ▪ Problematização: ▪ Como você ver as manifestações culturais de origem africana? ▪ Quais saberes de origem africana você conhece? ▪ Após os alunos responderem oralmente as questões iniciais sobre os saberes negros, foram registradas as suas respostas para serem posteriormente retomadas no término da aula; ▪ Em seguida solicitamos a turma que formasse grupos de até 5 membros para a realização da atividade proposta;	▪ Professor/mediador; ▪ Alunos do 2º ano; ▪ Computador ▪ Datashow; ▪ Impressora ▪ Papel A 4; ▪ Entrevistas; ▪ Transcrições de entrevistas; ▪ Pincel.	▪ Avaliar a participação dos estudantes durante as aulas-oficina; ▪ Avaliar a capacidade argumentativa dos estudantes nos debates; ▪ Avaliar a capacidade dos estudantes para discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo; ▪ Avaliar a capacidade dos estudantes para interpretar, pesquisar e ordenar as informações.

			▪ Após a formação dos grupos, foi disponibilizado aos alunos a transcrição de uma entrevista com um membro da família negra de Estreito/MA referente aos saberes negros, que respondessem as seguintes questões: ▪ Qual a importância dos saberes de origem africana para você? ▪ Qual manifestação cultural de origem africana o interlocutor menciona no texto? ▪ Além do elemento cultural de origem africana mencionado pelo interlocutor, quais outros você conhece? ▪ Em sua opinião, os saberes negros são de fato reconhecidos pela sociedade? ▪ Após a resolução das questões, os grupos apresentaram suas respostas e socializaram suas conclusões com a classe; ▪ Para finalizar a aula-oficina, foram retomadas as respostas das questões iniciais e equiparadas com as respostas extraídas do texto, com o objetivo de verificar o entendimento dos alunos acerca da temática abordada. ▪ Em seguida, para concluir a oficina, foi realizado um balanço geral do evento e sugerido aos alunos que apresentassem os pontos positivos, negativos e sugestões para uma edição futura.		
--	--	--	--	--	--

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, M. G. M. **Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa**: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009. DOI: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>. Acesso em: 12 jun. 2024.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: o quê? por quê? como?** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

_____. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. Ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

Apêndice D: Guia pedagógico



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

GUIA PEDAGÓGICO

DIÁLOGOS SOBRE RACISMO A PARTIR DE NARRATIVAS DE MEMBROS DE UMA FAMÍLIA NEGRA DE ESTREITO/MA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

João Carlos Marinho da Silva



João Carlos Marinho da Silva

Guia pedagógico

**DIÁLOGOS SOBRE RACISMO A PARTIR DE
NARRATIVAS DE MEMBROS DE UMA FAMÍLIA
NEGRA DE ESTREITO/MA: UMA PROPOSTA DE
LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**

Estreito/MA

2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO	5
2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	6
3 LETRAMENTO RACIAL	7
4 COMPREENDENDO RAÇA, RACISMO E ETNIA	7
4.1 Raça	7
4.2 Racismo	8
4.3 Etnia	9
4.4 Atividade	9
5 O RACISMO VISTO PELOS MEMBROS DA FAMÍLIA CALIXTO	9
5.1 Relato 1	11
5.2 Relato 2	11
5.3 Relato 3	12
5.4 Relato 4	12
5.5 Atividade	13
6 TIPOS DE RACISMO	13
6.1 Racismo individual	13
6.2 Racismo institucional	14
6.3 Racismo estrutural	15
6.4 Racismo recreativo	16
6.5 Racismo velado	17
6.6 Racismo religioso	18
6.7 Racismo ambiental	18
6.8 Racismo reverso?	19
6.9 Atividade	20
7 EXPRESSÕES RACISTAS UTILIZADAS NO COTIDIANO	21
7.1 Atividade	24
8 LEGISLAÇÕES ANTIRRACISTAS	25
8.1 Atividade	28
9 INDICAÇÕES DE FILMES, DOCUMENTÁRIOS E VÍDEOS	28

REFERÊNCIAS



APRESENTAÇÃO

Prezados(as) estudantes e professores(as)!

Este produto de apoio pedagógico é destinado aos estudantes e professores da Educação Básica e demais profissionais da educação que atuam com adolescentes, jovens e adultos, em espaços formais e não formais de ensino, em especial, aos estudantes e professores de Ensino Médio. O respectivo material consiste num guia de orientações contendo uma proposta de oficina pedagógica distribuída em cinco aulas-oficina sobre Letramento Racial e Educação Antirracista cujo objetivo é promover práticas de ensino que contribuam significativamente para o enfrentamento ao racismo, com enfoque nos estudantes de uma turma de 2º ano, do Centro de Ensino Frei Gil em Estreito/MA.

O aporte pedagógico resulta do estudo desenvolvido no decorrer do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PPGEHIS, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Campus Universitário de Araguaína/TO. A confecção do material surge a partir de narrativas e relatos de interlocutores de uma família negra residente no bairro Brejo do Pinto II, em Estreito/MA, que em seguida foram discutidas e analisadas pelos estudantes em uma sequência de cinco aulas-oficina.

Na certeza de que este aporte despertará a sua curiosidade, fica aqui o convite para você participar de uma jornada historiográfica repleta de relatos e informações fascinantes!

Grato!

João Carlos Marinho da Silva

1 INTRODUÇÃO

O racismo é um mal que afeta milhões de pessoas em nossa sociedade e apesar da vítima ser julgada por suas características fenotípicas - cor, cabelo e nariz, por exemplo, é na alma, na subjetividade, que de fato é atingida. O combate ao racismo não deve ser uma caminhada solitária, mas um percurso coletivo, pois é um dever de todos nós combatê-lo.

Vale ressaltar que o racismo além de ser uma ideia preconcebida, um julgamento sobre o outro, com base em critérios de raça e de inferioridade, é descrito pela legislação internacional e, também pela brasileira, como um crime hediondo.

A Carta Magna brasileira de 1988 prevê, em seu artigo 5º, inciso XLII, a prática do racismo como crime inafiançável (a liberdade não é passível de pagamento), imprescritível (o crime não se desfaz pela ação do tempo) e sujeito à pena de reclusão (medida de restrição de liberdade mais gravosa do Código Penal Brasileiro), do infrator.

Antes da Carta Magna de 1988, o racismo era considerado uma simples contravenção penal (ato delituoso de menor gravidade que o crime), ou seja, não era dada a atenção necessária a esse mal que assolava/assola severamente a sociedade brasileira.

O racismo é uma ideologia estrutural, pois está presente em todas as instituições sociais brasileiras como família, igreja, escola, etc. O racismo hierarquiza culturas e desumaniza pessoas, tornando-as coisas.

Diante do exposto, este Guia de Letramento Racial e Educação Antirracista tem como propósito auxiliar educadores e educandos no enfrentamento ao racismo.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA



Fonte: Figura gerada por algoritmo de inteligência artificial - Canva ,2024.

O “antirracismo” compreende um conjunto de práticas que contribuem para o enfrentamento e combate ao racismo, representando, portanto, a oposição ao racismo, ao preconceito, à discriminação racial e às práticas e teorias racistas. No contexto brasileiro, o antirracismo tem se demonstrado um instrumento fundamental na luta contra as restrições à cidadania da população negra (Neves, 2023). Consubstancia-se, assim, em ferramenta educativa imprescindível para a construção da justiça racial e de uma sociedade democrática, justa e diversa.

A educação antirracista estabelece o compromisso político de todos na luta antirracista, incluindo a participação ativa de pessoas brancas na construção de uma sociedade sem racismo. Isso se justifica pela histórica e significativa vantagem simbólica e material que a estrutura racial colonial conferiu a esse grupo. As práticas antirracistas, portanto, visam à denúncia e superação do racismo, reconhecendo-o como um problema social ocidental, criado para diferenciar, hierarquizar e dominar indivíduos (Pinheiro, 2023). Consequentemente, o primeiro passo para combater o racismo é compreender seus mecanismos, objetivo alcançável por meio da educação antirracista.

3 LETRAMENTO RACIAL

"Letramento Racial" pode ser compreendido como uma sistematização de práticas discursivas que combatem o racismo em suas dimensões epistêmica e simbólica (Vieira, 2022). Trata-se de um termo proposto pela socióloga afro-americana France Windance Twine em 2003 e traduzido para o português pela psicóloga Lia Vainer Schucman em 2012. O Letramento Racial configura-se como prática político-pedagógica fundamental para desconstruir as formas de pensar e agir naturalizadas pelo sistema de opressão racial, o racismo.

Nesse contexto, em nações onde a racialização permeia as relações sociais, a adoção do letramento racial como estratégia pedagógica se mostra imprescindível. Trata-se de um conjunto de práticas antirracistas que visa conscientizar a população sobre a estrutura e a dinâmica do racismo na sociedade. O letramento racial, portanto, permite a conscientização racial de indivíduos negros e promove a responsabilidade de indivíduos não negros por meio de ações antirracistas. Ademais, possibilita que os estudantes reflitam, critiquem e combatam atitudes racistas em seu cotidiano, desconstruindo estereótipos sobre pessoas negras e fomentando uma sociedade mais justa e equitativa.

4 COMPREENDENDO RAÇA, RACISMO E ETNIA

4.1 Raça



Fonte: Imagem gerada por Copilot, 2024.

O conceito de “raça” é uma construção social e histórica elaborada com base na hierarquização das características físicas e culturais de povos com diferentes modos de existência e não necessariamente um determinismo biológico. O termo raça surge para legitimar o processo de escravidão nas Américas e a expansão europeia, dominando, expropriando e destruindo novos territórios (Pinheiro, 2023). Assim, apesar do termo raça ter origem na Botânica e na Zoologia e ser empregado para classificar espécies de seres vivos, não existem classificações científicas de raça humana.

Durante a Idade Média, o termo raça é ressignificado e passa a designar as classes sociais distintas daquelas que compunham a nobreza e se usufruía dos privilégios da corte. Conforme Kabenguele Munanga (2004), o conceito de raça advém do italiano *razza*, do latim *ratio*, que significa sorte, categoria e espécie. À vista disso, até o século XVI, o conceito de raça era empregado não somente para destacar a “linhagem” pura de famílias da realeza, mas também para enfatizar características de animais domésticos.

No Iluminismo do século XVII, raça passou a classificar a diversidade humana de grupos com características físicas em comum, dividindo a humanidade em três raças: branca, preta e amarela. Apenas na segunda metade do século XX, com o desenvolvimento da Genética e da Biologia molecular, ficou comprovado não haver diferenças biológicas entre os seres humanos que justificassem a classificação por raças. No entanto, apesar de o termo etnia já ter sido empregado pela literatura em outros períodos históricos, ainda se utiliza o termo “raça” para designar grupos de povos, sobretudo, grupos étnicos como indígenas, ciganos e comunidades quilombolas/negras, por exemplo.

4.2 Racismo

O “racismo” é uma ideologia, um conjunto de ideias e valores que afirma a superioridade de um grupo/povo em relação a outros, com base na cor, etnia, origem, cultura e outras características fenotípicas. O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2018). Na sociedade brasileira o racismo se manifesta em atitudes de discriminação ou de preconceito racial, porém, essas ações/omissões conscientes/inconscientes impedem a igualdade de oportunidades entre as populações negra, indígena, cigana etc.

O racismo, como dito anteriormente, para além de uma prática de indivíduos e presente nas instituições públicas e privadas, está na base de formação e estruturação da sociedade brasileira. “O racismo, enquanto um constructo social dependente do conceito de raça, foi fundamental para garantir quase quatro séculos de escravidão do nosso povo nestas terras” (Pinheiro, 2023, p. 50). Consequentemente, o racismo configura-se como um fenômeno estrutural que permeia todos os aspectos da sociedade brasileira, manifestando-se por meio da linguagem, do humor hostil e da exclusão de pessoas negras dos espaços de poder, entre outros mecanismos.

4.3 Etnia

O termo “etnia”, refere-se, a um grupo humano que compartilha a mesma origem, tradições, língua, traços morfológicos e modo de existência. Assim, em sua raiz grega “etnia” era usada para se referir a todas as pessoas que estavam fora dos limites das cidades e, portanto, da ordem política, social e moral de seus habitantes, chamados de cidadãos (Acuña, 2023). Vale ressaltar que essa primeira forma de classificar/diferenciar “nós” (cidadãos) dos “outros” (etnias) ganha sentido próximo do atual quando, na Europa do século XIX, “etnia” passa a descrever distintas coletividades em contraste com as noções de raça e de nação.

No entanto, é importante observar que etnia não é determinada por fatores exclusivamente biológicos, como ocorre originalmente no conceito de raça, mas sim pela maneira como as pessoas se identificam e são identificadas em termos de sua cultura e herança. Desse modo, “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (Munanga, 2004, p. 12). Contudo, o autor chama à atenção para o uso indiscriminado do termo etnia por alguns pesquisadores, que fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia por achar mais cômodo que o de raça, o que não faz sentido, pois substituir um termo por outro não muda a realidade do racismo na sociedade brasileira.

4.4 Atividade



Veja o vídeo no endereço informado ou digite o título do vídeo na plataforma do Youtube.

Título	Vídeo: Kabengele Munanga: raça, racismo e etnia
Onde assistir	Youtube
Endereço	 https://www.youtube.com/watch?v=JTySjC1aQF4

1. Após assistir ao vídeo, reflita sobre a diferença entre raça e etnia.

5 O RACISMO VISTO PELOS MEMBROS DA FAMÍLIA CALIXTO





Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador 2024.

5.1 Relato 1

O racismo pra mim é uma coisa muito deselegante porque muitas pessoas são julgadas pela cor, pelo seu jeito de ser e pelo cabelo também, né? Os alunos negros têm mais dificuldades pra serem aceitos nas escolas, principalmente em faculdades. Em faculdades, eu acho que 2% ali é negro e afrodescendentes. Alguns alunos têm dificuldade pra ser aceito em um ambiente por causa do cabelo também, a gente percebe que existe pessoas que sofrem com esse tipo de coisa. O aluno negro, ele tem mais dificuldades pra se manter presente na escola por causa do racismo, por causa do preconceito. Já vi, né, um menino moreno, bem preto mesmo e aí foi um menino branco e pegou uma caneta de um outro menino. Aí, como ele é do fundão, meio bagunçado, aí todo mundo o julgou, sendo que não foi ele que roubou a caneta (Entrevista com I. A. S., em 10/04/2024).

5.2 Relato 2

Moro aqui no bairro Brejo do Pinto II, sou da família do Donato Calixto e vou fazer 48 anos que moro nesse bairro aqui e pra mim o racismo é uma coisa muito ruim, né? A pessoa chegar em um lugar e a pessoa não tratar a gente bem, né? Ter aquela coisa de ficar falando por trás, que a gente tem a pele negra, esse tipo de coisa é ruim. Então, eu acho que esse tipo de coisa, de racismo, é muito ruim da pessoa sentir na pele, eu acho, o meu ponto de vista é uma coisa que a pessoa não podia fazer isso com a outra pessoa, discriminar a outra pessoa por causa da cor da pele (Entrevista com E. M. S., em 10/04/2024).

5.3 Relato 3

Bom, lembro uma vez que eu tava com um grupo de colega, né? Aí, o menino falou assim, tu tem coragem de namorar com ela? Aí ele falou assim, eu não, porque ela é negra. Desse jeito. E ele era bem mais moreninho que eu. Eu achei incrível isso. Tem muita gente que sofre, né? Isso é muito ruim. Porque, como é que se diz? Tem muita gente que, por causa do racismo, não tem acesso a várias coisas, né? Chega num lugar, aí não gosta de negro, né? Aí sai, porque não aceita o negro. Na minha opinião, o racismo atrapalha o aluno negro na sala de aula, porque às vezes, até professor mesmo tem racismo com o aluno, por ele ser negro, e o professor ser branco, né? Então, isso é muito ruim! Também tem muitos colegas na sala de aula que não gostam também, devido ser branco e o amiguinho ser negro. Aí, então, fica assim um clima meio que ruim dentro da sala de aula, né? (Entrevista com K.S.C., em 10/04/2024).

5.4 Relato 4

Boa tarde, sou filho de Estreito e na minha opinião o racismo é um problema para a sociedade. A gente já vem enfrentando muitas lutas já há muitos anos. Nem tanto agora, porque têm várias leis que se a pessoa sofrer o ato de racismo, a pessoa pode recorrer, pode ir lá, procurar seus direitos. Mas mesmo assim, o racismo está presente todos os dias na sociedade. Vivemos em uma sociedade racista, o preconceito está aí todos os dias, muitas vezes as pessoas fecham os olhos pra isso, mas o racismo a gente presencia todos os dias. Como homem negro a gente tem dificuldade para se relacionar com as pessoas, tem a rejeição da cor e muitas vezes a gente fica com receio, né? Mas pela questão da classe social também, não sei se diria uma dificuldade, mas muitas vezes a gente fica com receio, pois a gente vê as pessoas que usam cabelo black, o cabelo negro, chegar num ambiente e as pessoas olharem diferente (Entrevista com F. S. B., em 10/04/2024).

5.5 Atividade



Na citação abaixo, retirada do Relato 3, a interlocutora comenta.

Na minha opinião o racismo atrapalha o aluno negro na sala de aula, porque às vezes, até professor mesmo tem racismo com o aluno, por ele ser negro, e o professor ser branco...

1. Você concorda com o comentário da interlocutora? Por quê?
2. Você já sofreu algum tipo de ofensa racista em sala de aula?
3. Como você reagiria diante de uma ofensa racista?

6 TIPOS DE RACISMO

6.1 Racismo individual



Fonte: Latuff, 2024.

O “racismo individual” é concebido como uma espécie de “patologia” ou “anormalidade” e ocorre quando um indivíduo usa de estereótipos, ofensas e insultos com a intenção de inferiorizar alguém por não ter as mesmas características étnicas que a sua.

Dessa forma, o racismo individual seria um tipo de fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais (Almeida, 2020). Por essa razão, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política.

6.2 Racismo institucional



Fonte: Adnael, 2024 .

O “racismo institucional” envolve a precariedade das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado para alguém por motivos que abarcam questões étnico-raciais. O termo “racismo institucional” foi elaborado em 1960 por Stokely Carmichael e Charles Hamilton, ativistas e intelectuais do grupo Panteras Negras e refere-se a qualquer prática de uma organização, seja pública ou privada, que não promova serviço adequado para algumas pessoas em decorrência de sua cor, cultura ou origem étnica (Vinuto, 2023). Evidencia-se, portanto, que essa concepção vai além do comportamento individual, expandindo para instituições que, ainda que indiretamente, promovem desvantagens e privilégios com base na raça.

Dessa forma, é comum perceber a manifestação dessa categoria de racismo nas instituições, pois pesquisas realizadas em órgãos públicos e privados demonstram que os cargos de poder das empresas são geralmente ocupados por pessoas brancas, e em sua maioria homens. O racismo institucional não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base no critério de raça (Almeida, 2020). Nota-se, portanto, que esta modalidade de racismo está atrelada a práticas, princípios e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, de forma consciente e inconsciente, que são resultantes do preconceito étnico-racial.

6.3 Racismo estrutural



Fonte: Yara Santos, 2020.

O termo “racismo estrutural” é utilizado para ressaltar que o racismo está embutido em nossa sociedade desde a colonização e faz-se presente tanto nas relações sociais historicamente construídas em nosso país quanto em suas hierarquias raciais, que são baseadas na manutenção dos privilégios da branquitude nas diferentes estruturas. O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas, familiares e não uma patologia social ou um desarranjo institucional (Almeida, 2020). Além disso, o racismo estrutural se manifesta por meio de hábitos, práticas, expressões e falas cotidianas, tanto de forma consciente, como de forma inconsciente.

O racismo estrutural é um sistema de opressão normalizado que nega direitos e decorre dos processos histórico, político e do uso de expressões, falas e hábitos que promovem o racismo em nosso cotidiano. Logo, o racismo é sempre estrutural, ou seja, é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade (Almeida, 2020). Assim, esse mecanismo opera por meio de práticas discriminatórias, conscientes ou inconscientes e está associado ao conceito de raça, isto é, à ideia de que existe uma hierarquia entre as raças e que existe superioridade de uma sobre a outra, e essa “superioridade” justifica a manutenção de seus privilégios.

6.4 Racismo recreativo



Fonte: . Nanquim, 2023.

Entende-se, por “racismo recreativo”, o racismo praticado na forma de humor, espaços de entretenimento, momentos de diversão através de piadas e expressões pejorativas contra pessoas em razão da sua raça ou etnia. O racismo recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoas brancas (Moreira, 2019). Desse modo, o racismo recreativo contribui para a reprodução da hegemonia branca ao permitir que a dinâmica da assimetria de *status* cultural e de *status* material seja encoberta pela ideia de que o humor racista possui uma natureza benevolente.

No entanto, nem sempre o humor é construtivo, pois as piadas racistas propagam estereótipos negativos sobre membros de grupos minoritários, o que concorre para a reprodução da animosidade social em relação a eles. O humor racista causa dano moral aos indivíduos porque afeta diretamente a expectativa deles de serem tratados de forma respeitosa em uma sociedade baseada no reconhecimento do mesmo *status* moral dos indivíduos (Moreira, 2019). Assim, o humor depreciativo provoca um efeito cômico porque evoca estereótipos raciais que circulam dentro de nossa cultura, tais como a suposta periculosidade do homem negro, a sexualidade exacerbada da mulher negra ou a indolência dos membros desse grupo étnico.

6.5 Racismo velado



Fonte: Quino, 2019

Define-se “racismo velado” como o racismo que ocorre de forma indireta, camuflada e sutil, a exemplo de comentários depreciativos sobre cabelos e associações de pessoas negras à criminalidade. O racismo velado manifesta-se também em piadas, histórias e narrativas públicas aparentemente inócuas, mas que causam significativo dano psicológico e moral às pessoas afetadas. O racismo velado é silencioso e sua prática está envolta de comportamentos violentos, mas aparentemente sem expressões verbais diretas de ofensa à vítima.

6.6 Racismo religioso



Fonte: Latuff, 2013.

“Racismo religioso” é um conjunto de práticas e valores escravistas forjados no colonialismo e que expressam a discriminação e o ódio pelos povos de terreiros e comunidades tradicionais de religiões de matriz africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições e culturas afro-brasileiras. O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta e não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais (Nogueira, 2020). Trata-se, da negação dos modos de existência, dos valores e dos saberes de povos tradicionais que tiveram suas crenças e práticas culturais violadas pelo colonialismo europeu.

6.7 Racismo ambiental



Fonte: Carlin, 2024.

O “racismo ambiental” é uma forma de desigualdade socioambiental que afeta principalmente as comunidades marginalizadas, como pessoas negras, indígenas e pobres. O racismo ambiental pode ser definido como o reconhecimento da dimensão racial dentro do contexto da crise climática, que usa o conceito de raça, mas que inclui além de negros e negras, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, pantaneiros, geraizeiros, caiçaras, ciganos, quilombolas, moradores de favelas e encostas, mulheres, mães solas e jovens. (Dutra, 2023). O racismo ambiental se manifesta de várias maneiras e está presente na localização de lixões, nos aterros sanitários próximos a comunidades de baixa renda e majoritariamente compostas por pessoas negras e indígenas, na poluição do ar em bairros mais pobres, na ausência de pavimentação de ruas, água potável e saneamento básico em comunidades periféricas, dentre outras situações de vulnerabilidade.

6.8 Racismo reverso?



Fonte: Vista a minha pele.

“Racismo reverso” é um conceito que descreve supostos atos de discriminação e preconceito perpetrados por minorias raciais ou grupos étnicos historicamente oprimidos contra indivíduos pertencentes à maioria racial ou grupos étnicos historicamente dominantes. Assim, o racismo reverso nada mais é do que um discurso racista, só que pelo lado “avesso”, em que a vitimização é a tônica daqueles que se sentem prejudicados pela perda de alguns privilégios, ainda que tais privilégios sejam apenas simbólicos e não se configurem em imposição de regras ou padrões de comportamento (Almeida, 2020). O racismo reverso é por definição um pseudodiscurso, um arranjo ideológico forjado para justificar os privilégios de uma supremacia branca e, para tal, tenta deslegitimar a bandeira de luta de grupos minoritários.

6.9 Atividade



A figura abaixo contém os tipos de racismo.



1. Após a realização da leitura sobre os tipos de racismo na seção 7, forme frases utilizando as palavras contidas na figura.

7 EXPRESSÕES RACISTAS UTILIZADAS NO COTIDIANO

Mercado negro	Substituição
Termo utilizado para se referir a um sistema de compras e vendas clandestino, ilegal.	Mercado clandestino.

Ovelha negra	Substituição
Expressão empregada para associar o negro a algo ruim, ilegal.	Pessoa ruim.

Denegrir	Substituição
A palavra em questão possui a acepção de "tornar escuro" e, por extensão, passou a conotar "danificar a reputação", reforçando uma conotação negativa associada à cor negra, o que a torna passível de ser considerada preconceituosa e racista.	Difamar ou caluniar.

Inveja branca	Substituição
Neste caso específico, a cor branca é empregada como símbolo de positividade e inocência, com o intuito de denotar que essa modalidade de inveja não comporta intenções malévolas. Tal correlação reforça o estereótipo cultural que associa a cor branca a valores positivos e a cor preta a valores negativos.	Inveja é inveja, troque por um elogio.

Tem caroço nesse angu	Substituição
A expressão em questão tem sua origem em uma estratégia utilizada pelos escravizados com o objetivo de melhorar sua alimentação. Com frequência, o prato servido era composto por angu de fubá, e a pessoa escravizada responsável pelo serviço conseguia, ocasionalmente, ocultar um pedaço de carne ou alguns torresmos sob o angu.	Aí tem coisa!

Preto de alma branca	Substituição
Tentativa de elogiar uma pessoa negra por meio de uma referência à sua dignidade, como se essa qualidade fosse exclusiva de pessoas brancas.	Boa pessoa.

Feito nas coxas	Substituição
A expressão popular "feito nas coxas" tem origem na época da escravidão brasileira, período em que a produção de telhas de argila era realizada com o auxílio de escravizados que moldavam o material em suas coxas.	Malfeito, mal-elaborado.

Meia tigela	Substituição
Os trabalhadores negros que laboravam nas minas de ouro sob regime de exploração nem sempre conseguiam atingir as metas estabelecidas. Em caso de não cumprimento dessas metas, sofriam uma punição que consistia na redução de sua alimentação, recebendo apenas metade da tigela de comida.	Malfeito, medíocre.

Doméstica	Substituição
As negras que trabalhavam nas residências das famílias brancas eram denominadas "domésticas". Essa designação refletia a percepção da época, que via os negros como seres que precisavam ser "domesticados" por meio da subjugação e do controle, reforçando a ideia de que eram considerados seres inferiores ou animais.	Funcionária/colaboradora.

Samba do crioulo doido	Substituição
Trata-se do título de uma canção de samba que ironizava a imposição de que as escolas de samba deveriam abordar exclusivamente temas históricos em seus enredos. No entanto, a expressão utilizada na canção, de caráter irônico, acaba por reforçar estereótipos e perpetuar a discriminação contra os negros.	Confusão, trapalhada, bagunça.

A coisa tá preta	Substituição
A associação entre a palavra "preto" e situações desconfortáveis, desagradáveis, difíceis ou perigosas evidencia a presença de discurso racista.	Situação difícil, desconfortável, desagradável, perigosa.

Criado-mudo	Substituição
O termo que designa o móvel geralmente posicionado na cabeceira da cama tem sua origem em uma das funções exercidas pelos escravos no interior das residências dos senhores brancos. Esses escravos eram responsáveis por segurar objetos para uso de seus "donos". Devido à necessidade de manter silêncio para não perturbar os ocupantes da casa, esses empregados eram frequentemente considerados "mudos".	Mesa de cabeceira.

Serviço de preto	Substituição
Novamente, a palavra "preto" é utilizada de forma pejorativa, desta vez para descrever uma tarefa mal executada ou realizada de maneira inadequada. Essa associação reforça um estereótipo racista, implicando que o trabalho malfeito estaria relacionado à população negra.	Tarefa malfeita/realizada de forma errada.

Humor negro	Substituição
Emprega-se para descrever um tipo de humor cáustico, com gracejos de mau gosto, versando sobre temas mórbidos, sérios ou tabu, e com tom politicamente incorreto.	Humor ácido.

Lista negra	Substituição
Empregada para caracterizar indivíduos marginalizados de determinados grupos por motivos negativos, ou para indicar perseguição a alguém. Reitera-se o uso pejorativo do termo "negra".	Lista proibida/restrita palavra possui uma carga negativa e preconceituosa muito grande.

Cabelo ruim, cabelo duro ou cabelo de bombril	Substituição
Esses termos são empregados de forma depreciativa com o objetivo de menosprezar os cabelos de indivíduos negros, criticando suas características de maneira ofensiva.	Cabelo crespo, cacheado ou afro.

Mulata	Substituição
No idioma espanhol, o termo originalmente se referia ao filhote macho resultante do cruzamento entre um cavalo e uma jumenta ou entre um jumento e uma égua. No entanto, quando aplicado à mulher negra, o termo assume uma conotação fortemente pejorativa, sobretudo quando acompanhado da expressão "tipo exportação", reforçando a visão da mulher negra como objeto de mercadoria. Além disso, o termo está associado à ideia de sedução e sensualidade.	Pardo(a).

Cor da pele	Substituição
A expressão tornou-se conhecida por descrever a cor rosa-claro, fazendo referência à pele de indivíduos de cor branca. No entanto, é sabido que a pele humana apresenta uma gama de tons e nuances, refletindo a diversidade e a complexidade da sociedade contemporânea.	Rosa-claro ou bege.

7.1 Atividade



Leia o fragmento de reportagem abaixo e reflita.

“O incidente, provocado pelo assassinato de um **"moreno"**, como são chamados pelos brasileiros os negros da região, terminou com saques, prédios incendiados e ao menos 25 pessoas feridas”.

Folha de S. Paulo 04/01/2010.

1. Você sabia que o termo em destaque possui conotação racista? Você conhece a origem do termo? Vamos descobrir?

8 LEGISLAÇÕES ANTIRRACISTAS



Decreto nº. 65.810 de 8 de dezembro de 1969

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial foi promulgada em 1968, por intermédio do Decreto n. 65.810/1969, e teve um importante papel histórico na reafirmação dos direitos humanos, ao condenar o colonialismo e todas as doutrinas que defendem uma suposta superioridade racial entre os seres humanos.

Decreto nº 10.932 de 10 de janeiro de 2022

O Brasil ratificou, também, por meio do Decreto nº 10.932/2022 a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância. O nascimento da normativa ocorreu alguns anos durante sessão realizada na Guatemala pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 2013, cujo texto aprovado possui 22 artigos que, dentre outras previsões, abordam como se expressam os seguintes fenômenos: a discriminação racial, a discriminação racial indireta, a discriminação múltipla ou agravada, o racismo, as medidas especiais, a ação afirmativa e a intolerância. Cabe salientar, ainda, que é fundamental a unificação interpretativa das conceituações para que se possa garantir efeitos práticos eficientes.

Lei nº 7.716, de 5 janeiro de 1989



Fonte: imagem gerada por Copilot, 2025.

O Congresso Brasileiro em 3 de julho de 1951, aprovou a Lei 1.390 , que tornava contravenção penal a discriminação racial. A discriminação por raça ou cor. E que ficou conhecida pelo nome de seu autor, o deputado federal pela UDN, Afonso Arinos de Melo Franco. A Lei Afonso Arinos é a primeira norma contra o racismo no Brasil. Em 20 de dezembro de 1985, a Lei 1.390 ganha uma nova redação que inclui entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil. Sendo assim, a partir dessa data, entra em vigor a Lei 7.437 , apelidada de Lei Caó , referindo-se ao Deputado Carlos Alberto Caó de Oliveira, advogado, jornalista, militante do movimento negro que se destacou por sua luta contra o racismo e que foi o autor da nova redação. A lei ainda haveria de passar por alterações, quando foi criada a Lei 7.716 em 5 de janeiro de 1989 a legislação determina a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Com a sanção, a lei regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza.

Constituição Federal de 5 de outubro de 1988

A Constituição Federal (CF) de 1988 prevê, em seu artigo 5º, inciso XLII, a prática do racismo como crime inafiançável (o sujeito ativo do crime não pode ser colocado em liberdade ao pagar determinado valor, chamado de fiança), imprescritível (pode ser julgado a qualquer momento, independente da data que foi cometido) e sujeito à pena de reclusão (medida de restrição de liberdade mais gravosa do Código Penal Brasileiro). Antes da Carta Magna de 1988, o racismo era considerado como uma simples contravenção penal (ato delituoso de menor gravidade que o crime), ou seja, não era dada a atenção necessária a esse mal que assolava e ainda assola a sociedade brasileira.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003

Essa normativa alterou a Lei nº. 9.394/96, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", uma vez que no ensino tradicional havia, e ainda há, uma notável supervalorização da história e da cultura branco-europeia, em detrimento das africanas e ameríndias. Dessa forma, passa a ser ensinada, em sala de aula, a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, à luz do pensamento e das ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, bem como das práticas culturais e das religiões de matrizes africanas.

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008

A Lei nº 11.645/2008; altera a 10.639/2003, para incluir no currículo da rede de ensino pública e privada do país, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. No entanto, infelizmente a lei não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas). Por essa razão, inúmeras universidades e centros de ensino universitários do país não se veem compelidos a ofertarem essas disciplinas em seus currículos.

Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010

Apesar desse cenário, o advento da Política Nacional da Igualdade Racial, Decreto nº. 4.886/2003, e do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, Decreto n. 6.876.2009, foram de suma importância para a criação do marco jurídico fundamental voltado ao combate ao racismo em suas múltiplas manifestações, isto é, o Estatuto da Igualdade Racial, instituído por meio da Lei nº. 12.888/2010, responsável pelo desencadeamento de políticas públicas na área da educação, justiça, saúde, trabalho, moradia, acesso à terra, segurança, lazer, cultura e comunicação.

Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 - Nova Lei de Cotas

A Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, determina que metade das vagas (50%) de instituições de ensino superior públicas devem ser destinadas a candidatos que estudaram os três anos do ensino médio na rede pública. A Lei de Cotas estabelece também que, dentro do percentual de vagas reservadas a alunos da rede pública, metade deve ser para estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a um salário-mínimo e a outra metade com renda maior que esse valor. A nova legislação torna permanente a reserva de vagas nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio federais para negros, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e, agora, também para quilombolas. A Lei 14.723, de 2023, determina que os candidatos concorrerão às vagas reservadas pelo programa de cotas, que são 50% do total, apenas se não alcançarem as notas para ingresso às vagas de ampla concorrência.

Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023

O Supremo Tribunal Federal (STF), em outubro de 2021, no julgamento do Habeas Corpus 154.248, decidiu que o crime de injúria racial configura uma forma de racismo e é imprescritível. Essa histórica decisão equiparou a injúria racial ao racismo. Alinhada ao entendimento do STF, foi publicada a Lei nº 14.532/2023, que proveu alterações na Lei do Crime Racial - Lei nº 7.716/1989 e no Código Penal, prevendo penas mais graves em relação ao que era previsto anteriormente. Considerada imprescritível, a injúria racial deve ser investigada independente do momento em que ocorreu, contribuindo, assim, para que os autores sejam responsabilizados e para que arquem com as consequências jurídicas do ato praticado. Portanto, ao equiparar a injúria ao racismo, a pena passa para dois a cinco anos de reclusão, seguida de multa.

8.1 Atividade



Na citação abaixo, o interlocutor fala do enfrentamento ao racismo e da legislação antirracista.

...na minha opinião o racismo é um problema para a sociedade. A gente já vem enfrentando muitas lutas já há muitos anos. Nem tanto agora, porque têm várias leis que se a pessoa sofrer o ato de racismo, a pessoa pode recorrer, pode ir lá, procurar seus direitos.

1. Conforme a interlocutora, o racismo é um problema para a sociedade. Você concorda com essa afirmação? Comente.
2. Você acredita que as leis resolvem de fato o problema do racismo? Comente.
3. Em sua opinião, o que precisa ser feito para resolver o problema do racismo?

9 INDICAÇÃO DE FILMES, DOCUMENTÁRIOS E VÍDEOS



“O que é Letramento Racial?” Vídeo. Luiza Mandela. Brasil. Duração: 4: 47 minutos. Link: https://www.youtube.com/watch?v=ECs_In-b0zY

“O que é racismo estrutura?” Vídeo. Silvio Almeida. Brasil. Duração: 6:56 minutos. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>

“A negação do Brasil”. Direção de Joel Zito Araújo. Brasil. Duração: 92 minutos. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=S5bgipo2Dic>

“Estrelas além do tempo”. Direção de Theodore Melfi. EUA. Duração: 124 minutos.

“Corra”. Direção Jordan Peele. EUA. Duração 103 minutos.

“Pantera Negra”. Direção. Ryan Coogler. EUA. Duração 134 minutos.

Raça e Redenção”. Direção. Robin Bissel. EUA. Duração 133 minutos.

“Quanto vale ou é por quilo”. Direção. Sérgio Bianchi. Brasil. Duração 104 minutos.

“Vista a minha pele”. Documentário. Direção de Joel Zito Araújo. Brasil. Duração: 27 minutos. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

“Invictus”. Direção Clint Eastwood. EUA. Duração: 135 minuto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

_____, **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ACUÑA, M. Etnicidade. *In*: RIOS, F.; SANTOS, M. A.; RATTS, A. **Dicionários das relações étnico-raciais contemporâneas**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2023, p. 138-142.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10729169/inciso-xlii-do-artigo-5-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº. 65.810 de 8 de dezembro de 1969**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html. Acesso em 04 de abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. Decreto nº 10.932 de 10 de janeiro de 2022**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d10932.htm. Acesso em 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 janeiro de 1989**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7716-5-janeiro-1989-356354-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei 14.723, de 13 de novembro 2023**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em 04 de abr. 2024.

DUTRA, Andressa. Racismo Ambiental. *In*: BELMONT, M. (Org). **Racismo ambiental e emergências climáticas no Brasil**. São Paulo, 2023, p. 89-94.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004, p. 15-34.

NEVES, P. Antirracismo. *In*: RIOS, F.; SANTOS, M. A.; RATTS, A. **Dicionários das relações étnico-raciais contemporâneas**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2023, p. 38-42.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

VIEIRA, B. D. M. Letramento racial: da emergência de uma formulação. **Revista Espaço Acadêmico**, v 21, Edição Especial, p. 53-64, 4 jan. 2022. DOI: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60366>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

VINUTO, J. Racismo institucional. *In*: RIOS, F.; SANTOS, M. A.; RATTS, A. **Dicionários das relações étnico-raciais contemporâneas**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2023, p. 301-305.

AUTOR

**JOÃO CARLOS MARINHO DA SILVA**

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História (UFNT, 2025). Especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2016). Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA, 2014). Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade de Tecnologia Antonio Propício Aguiar (APAF, 2011). Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2014). Graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2005). Formação em Psicanálise Clínica pela Sociedade Brasileira de Psicanálise do Maranhão (SBPMA, 2017). Servidor efetivo da rede estadual e municipal de ensino do Maranhão, lotado no Centro de Ensino Frei Gil e na Unidade integrada João Castelo, com as disciplinas de História e Filosofia no municipal de Estreito/MA.