

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/361972776>

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MARANHÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Article · July 2022

CITATIONS

0

READS

57

3 authors, including:



[Alipio Monteiro dos Santos](#)

Universidade Federal do Maranhão

9 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Arkley Marques Bandeira](#)

Universidade Federal do Maranhão

32 PUBLICATIONS 13 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Quilombos Contemporâneos, Aspectos Conceituais, Políticos e Sociais [View project](#)



Relações teóricas e metodológicas entre Micro-História e Etnografia [View project](#)

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MARANHÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

THE TEACHING OF AFRICAN-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE IN MARANHÃO: SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN QUILOMBOLA EDUCATION AND INITIAL AND CONTINUED TRAINING

Irany Gomes Souza de Sousa 1
Alipio Felipe Monteiro dos Santos 2
Arkley Marque Bandeira 3

Resumo: Lecionar sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira em sala de aula é determinação legal, estabelecida como obrigatoriedade pela Lei n. 10.639/2003. Em vista disso, objetiva-se compreender como o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem ocorrido no Estado do Maranhão, em específico, trata-se da questão da formação inicial e continuada para a educação quilombola, analisando a efetividade das políticas públicas para essa população. Metodologicamente, utiliza-se de revisão bibliográfica e alguns documentos nacionais. Foi constatado a ausência parcial de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais incorporadas ao planejamento escolar de maneira crítica e ampla em nível nacional, o que contribui de forma direta para que as diferenças entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais, bem como da efetividade das políticas públicas. Todavia, é possível concluir que o Estado do Maranhão tem fomentado políticas públicas como parte de um processo pedagógico e epistemológico à longo prazo que partem de mecanismos participativos.

Palavras-chave: Ensino. História e Cultura Afro-brasileira. Maranhão. Educação Quilombola. Formação Inicial e Continuada.

Abstract: History, Heritage Education and Curricularization discusses an extensionist methodology, teacher training and community education through theoretical and methodological propositions arising from the project Momento Patrimônio, of the area of History at the University of Passo Fundo. The text presents methodological references related to teacher training and community education from the perspectives of extension, teaching and research as facilitators of a university space that is capable of training critical subjects who are committed to society. Underlying reflections comprehend the relevance and the social meaning of heritage, the extensionist methodology and its curricularization, from a dialogic practice of reflection focused on action, in the process of knowing, being and transforming.

Keywords: Heritage Education. History. Extensionist Methodology. Curricularization.

Licenciada em História pela Universidade Federal do Maranhão - 1
Câmpus de Pinheiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0596926293818806>. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-0261-3196>. E-mail: iranygss@gmail.com

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade 2
PGCult – UFMA, na Linha de Pesquisa Cultura, Educação e Tecnologia.
Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e integrante do grupo de
pesquisa Epistemologia da Antropologia (UFMA), e Cosmopolítica e Relação
Natureza/Cultura (UFMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3591041162485401>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9180-8678>.
E-mail: alipiomonteiro19@gmail.com

Docente do Ensino Superior da Universidade Federal do Maranhão 3
–Câmpus de Pinheiro, Curso de Licenciatura em Ciências Humanas. Integra o
Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade PGCult - UFMA. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/3764150553908789>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0410-1082>. E-mail: arkleymbandeira@gmail.com

Introdução

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

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

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

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

Destacamos o estudo de Joildo Athayde, intitulado “A importância da História da África Negra” (1965), no qual o autor demonstra que a África da qual se vê nas escolas é atravessada por uma mitologia savante do negro, personificando certa natureza humana portadora de uma gênese do mal e do maligno, bem como do estranho e do exótico. O autor destaca que, durante a década de 60, momento em que os países africanos alcançaram suas independências e liberdade em relação aos países europeus que ainda os dominam politicamente, urgiu a ideia da “queda do mito do selvagem negro”, reconstruindo, assim, a imagem da África para o mundo.

Neste artigo, objetivamos compreender como o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem ocorrido no Estado do Maranhão, em específico, trataremos sobre a questão da formação inicial e continuada para a educação quilombola, analisando a efetividade das políticas públicas para essa população.

A metodologia é estruturada em revisão bibliográfica sobre o tema em uma visão nacional, regional e no Estado do Maranhão, detectando os trabalhos que abordaram o assunto, cruzando-os com alguns dados nacionais disponibilizados em alguns documentos, sendo os principais: o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, MEC/INEP, 2019), por meio da Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, Resolução nº 8/2012, CNE/CEB), do Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), além da Lei 10.639/2003, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), dentre outras documentações. Tais análises sempre estarão em diálogo com conceitos e categorias centrais discutidos pelo antropólogo Arruti (2008, 2017) e a cientista social Zelinda dos Santos Barros (2010, 2015).

Constatamos por meio de pesquisa bibliográfica, a ausência parcial de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais incorporadas ao planejamento escolar de maneira crítica e ampla em nível nacional, o que contribui de forma direta para que as diferenças entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades “naturais”, bem como da efetividade das

políticas públicas. Logo, constatamos a necessidade de que as políticas públicas devam ser coordenadas, assessoradas e guiadas por um sistema de escuta direta efetuado por meio de mecanismos de participação democrática com os grupos envolvidos (por meio de conselhos estaduais e municipais, ouvidorias, fóruns e etc.), no ensejo de contornar o fato de que muitas políticas são falhas, na praticidade, devido ao mau planejamento, muitas vezes elaborada distantes da realidade local.

Nesse cenário, foi destacado que a educação quilombola no Maranhão vem avançando enquanto incorporação de políticas públicas mais democráticas, que direcionam um sistema de escuta direta às lideranças quilombolas, valorizando a continuidade e o prolongamento das formações iniciais, tanto dentro e fora do ambiente acadêmico, na tentativa de fazer das políticas públicas não somente um ato de correção histórica, mas como um processo pedagógico e epistemológico que fortalece o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Estado, levando à uma formação mais adequada dentro da educação quilombola.

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: historicidade e reflexos

Entendemos que um dos objetivos centrais do ensino de História e Cultura Afro Brasileiro é o empoderamento da identidade negra, e dentro do nosso objeto que é a educação quilombola, da identidade quilombola. Por isso, ensinar sobre os quilombos nas escolas não é somente ensinar sobre restos de algo que já não é, mitificando a História. Dentro de uma visão da atual complexidade contemporânea, como colocado pelo conceito de quilombos contemporâneos (ARRUTI, 2008; LEITE, 2000), esses estudos superam a visão estática que opta por isolar os quilombos da sociedade, marcando-lhes com a ideia de atraso, concedendo-lhes uma visão primordialista¹.

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

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA (2000, p. 96-97).

Tomaz Tadeu da Silva tem por base uma concepção de identidade conectada com a concepção de diferença, onde ela passa a ser um papel construído e exercido por um sujeito típico do pós-modernismo, do qual Stuart Hall (2001) chama de pós-moderno, no qual tal identidade deve agora ser compreendida não pela “natureza” e estrutura social dominante afastando os sujeitos de seu papel histórico, como colocado por Hall na concepção iluminista de identidade, mas pela mutabilidade do ser identitário partícipe na transformação de sua cultura movediça, sendo operacionalizador de seu caráter dinâmico, visto que “[...] o sujeito, previamente vivido como tendo

¹ Discute-se sobre uma perspectiva antropológica, especificamente da etnologia e seus estudos, que abordam os fenômenos étnicos como uma unidade de traços objetivos e subjetivos que podem ser catalogados e servirem de parâmetro universal. Desse modo, existe uma proposta de conservadorismo cultural, mas que tenderá ao desaparecimento frente a expansão da modernidade. Nessa vertente, os quilombos são tratados como estáticos porque sua cultura é objetivada dentro de parâmetros considerados necessários para dizer se se é quilombola ou não, como a ideia de isolamento social, econômico e geográfico, ou de uma população homogênea; nessa perspectiva, a autoafirmação é descartada. Essa forma de compreensão do outro influi nos estudos afro-brasileiros, visto que a educação em si assumiu por muito tempo tal forma de ensino.

uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (HALL, 2001, p. 12), havendo assim, uma transformação contínua das identidades por conta das situações de conflitos de poder em que estas se encontram.

A História da Educação do Brasil guarda uma memória de esquecimento e marginalização quando o assunto é a educação da população negra. Nossa sociedade colonialista, elitista e branca sempre criou mecanismos dificultar o acesso à educação, agindo no simbólico e no imaginário social, a fim de colocar o negro em lugar periférico, destinado a ser a massa não pensante.

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

A exclusão social e política dos negros é considerada pela historiografia da educação como uma estratégia de suplantar uma identidade de nação garantindo homogeneidade ideológica, territorial e civil, conforme descrito por Zelinda dos Santos Barros (2015):

A homogeneidade civil, proporcionada pelo fim da escravidão, e a fundação de um país de homens livres dependeria da homogeneidade física, garantida pela exclusão dos negros. Tal exclusão ocorria não apenas na dimensão simbólica, com a exaltação da continuidade genealógica com os indígenas, ou através da restrição dos negros a espaços específicos, como o trabalho. Esse projeto, parcialmente bem-sucedido, também pressupunha a deportação de libertos, principalmente os africanos, para a África. No momento em que os libertos, principalmente os africanos, eram temidos em virtude do aumento da ocorrência de rebeliões, proporcionar um amplo acesso à educação seria uma forma de potencializar a sedição e perturbar o gozo do direito de propriedade dos senhores sobre escravizados (BARROS, 2015, p. 71-72).

Como reflexo dessa condição histórica, em 2009, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) realizou uma pesquisa, a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com 500 escolas públicas em todo o país, entrevistando mais de 18,5 mil alunos, pais, diretores, professores e funcionários, apontando que 94,2% dessas pessoas demonstram algum tipo de preconceito étnico-racial (os negros, ainda segundo a pesquisa, são os que mais sofrem *bullying*), tornando a escola um ambiente hostil e bastante propício ao racismo (BRASIL, MEC/INEP, FIPE, 2009)².

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

Essa historicidade explica o que Jaci Menezes (2007) conceitua como *inclusão excludente*, onde os negros no Brasil foram formalmente excluídos da educação, inexistindo, “[...] durante a escravidão ou depois dela, uma política de massas voltada explicitamente para garantir aos escravos o acesso à escola [...]” (MENEZES, 2007, p. 17, 18). A esse respeito, no início da República:

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

[...] um sistema de educação é organizado segundo a definição que cada Estado membro federado dá ao direito à educação e sua capacidade de manutenção das mesmas escolas, incorporando, lentamente, gerações futuras – não os escravos recém libertados, adultos, – à cidadania. Contraditoriamente, o acesso ao voto era condicionado, para os adultos, ao saber ler e escrever, entendendo-se a alfabetização como condição necessária para a aquisição de uma “capacidade de discernimento”. Numa sociedade constituída majoritariamente de negros e analfabetos, isto significava a exclusão da maioria da cidadania ativa; de tal modo que a abolição garante, aos ex-escravos, a liberdade, mas não a igualdade [...] (MENEZES, 2007, p. 18).

Diante dessa conjuntura, percebemos a condição atual de uma sociedade racista (MUNANGA, 2005-2006), na qual o ensino e as políticas públicas absorvem tal realidade. Essa situação nacional é bastante discutida em farta literatura. Todavia, o que nos interessa é a discussão da situacionalidade em São Luís do Maranhão, a fim de tecermos algumas considerações sobre o estado da arte por meio de comparação com alguns dados nacionais, para então, compreender como as políticas públicas educacionais fomentadas pelo Maranhão vêm reagindo ao solicitado pela Lei 10.639/2003³.

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Maranhão

Antônio Costa (2011) em seu artigo sobre o currículo escolar de História e Cultura Afro brasileira e Africana no município de São Luís, em síntese sobre seu impacto na educação, afirma:

No âmbito da educação brasileira, constata-se a ausência de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais incorporadas ao planejamento escolar. O silêncio sobre o racismo o preconceito e a discriminação racial nas diversas instituições educacionais contribui de forma direta para que as diferenças entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Ou seja, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. Significa dizer que o combate ao racismo pode ser viabilizado por meio de um conjunto de ações educativas e pedagógicas, onde possam ser trabalhadas as especificidades sociais, culturais e religiosas das etnias que compõem o povo brasileiro em especial a constituída pelos afrodescendentes. Esse processo requer do Estado investimentos em políticas públicas, especialmente dos gestores da educação formal, nas esferas federal, estadual e municipal no sentido da implementação de ações e de mecanismos para a implementação da Lei 10.639/03 na rede oficial de ensino (COSTA, 2011, p. 198).

3 A lei inclui de forma obrigatória no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de instituir o dia 20 de novembro como Dia Nacional de Consciência Negra, resgatando historicamente a contribuição do negro na construção e formação do Brasil. Na LDB, passou-se a vigorar o texto acrescido dos seguintes artigos: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

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

Dentre as organizações de luta que o CCN-MA fomenta e faz nascer, citamos o Afro-Akomabu, um grupo que “[...] consiste em uma de suas valiosas ações artístico-culturais que procuram valorizar a cultura afro-brasileira e afro-maranhense” (REGIS et al., 2016, p. 496).⁴

Ainda, quando pesquisado sobre as produções acadêmicas locais, destacamos os artigos que privilegiam os projetos existentes entre a Universidade Federal do Maranhão e as comunidades quilombolas, por exemplo, Barros e Barbosa (2018), ao relatarem um estudo de caso oriundo de um projeto extensionista que analisou um conjunto de ações de extensão universitária voltados para o campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, particularmente, do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, no âmbito da Educação para as Relações Étnico raciais, executados entre 2010 e 2018, no Estado do Maranhão, em parceria com secretarias de governos municipais e estadual, e organizações da sociedade civil.

Nesse estudo, suas conclusões são sobre a necessidade de se refletir que, ao se tratar de África com professores e profissionais da educação formados ou em formação, estamos lidando “[...] com um território de disputas em torno da história e da memória da liberdade, das identidades e da cidadania, em primeiro plano, dos afrodescendentes e da população negra, e, em um segundo nível e de modo mais profundo, em torno de todos aqueles que são excluídos social e economicamente” (BARROS, BARBOSA, 2018, p. 244).

Apesar de serem citados dois estudos sobre a educação quilombola no Maranhão, poucas são as pesquisas acerca dessa temática, fator limitante sobre o referencial bibliográfico. Dentro desse escopo, podemos avaliar os limites e as possibilidades do censo escolar como instrumento de acompanhamento das políticas educacionais às comunidades quilombolas partindo do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, e do Anuário da Educação de 2018, recortando a situação restringida ao Estado do Maranhão.

Utilizamos como base crítica as contribuições do antropólogo Arruti (2008, 2017), analisando os números educacionais, a partir de uma leitura sociológica e histórica crítica. Partindo de sua ideia indeclinável de que apesar dos números (que são bastante inexatos, como veremos adiante) sustentarem um aumento das escolas quilombolas na região do Nordeste, e da melhoria em taxas de alfabetização, a população quilombola ainda é a mais desfavorecida em termos de políticas públicas, justamente por conta de políticas elaboradas na ausência de debates realizados por mecanismos que garantem a participação efetiva da sociedade civil organizada.

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

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

Figura 1: matrículas na educação básica em escolas localizadas em área quilombola



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

É necessário considerarmos que os números não atestam dados precisos, inclusive, muitas vezes até errôneos, visto que a própria nomenclatura “escolas em áreas quilombolas” pode portar erros, pelo fato dela poder absorver estudantes que não sejam oriundos de quilombos, mas de áreas circunvizinhas, assim como escolas que não estão em áreas quilombolas, também podem absorver alunos oriundos de comunidades quilombolas.

Arruti (2008, 2017) demonstra tal crítica, após avaliar a situação e a condição da nomenclatura e sua classificação:

[...] Assim, os números de que dispomos não cobrem o número real de estudantes quilombolas, muito menos nos permite estimar a demanda não atendida. Por fim, a classificação “em área de quilombo” é atribuída ao(a) diretor(a) da escola no momento do preenchimento do censo escolar, o que nos coloca o problema de essa classificação não se dar nem por auto-atribuição da comunidade, nem pelo reconhecimento prévio e oficial dessa comunidade e de seu território pelo Estado brasileiro, mas pelo conhecimento, avaliação, reconhecimento ou mesmo adesão ou oposição deste(a) gestor(a) em relação à classificação étnica, cultural e política da comunidade ou bairro em que a sua escola está situada, o que implica, quase sempre, uma tomada de posição política por parte deste funcionário público. Temos exemplos etnográficos interessantes de como isso produz variações importantes no cômputo geral, seja pela simples negação de que a escola seja quilombola – mesmo quando se trata de uma luta de notoriedade nacional, como acontece no caso da Ilha da Marambaia (Oliveira, 2009) –, seja, ao contrário, quando tal classificação da escola ocorre sem que ela encontre correspondência em uma comunidade auto-identificada ou oficialmente reconhecida quilombola. [...] (ARRUTI, 2017, p. 119).

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

Arruti (2008) argumenta em outro texto sobre a falta de preparo dos órgãos públicos municipal e estadual em implementar as políticas federais, garantindo a efetiva e transparente

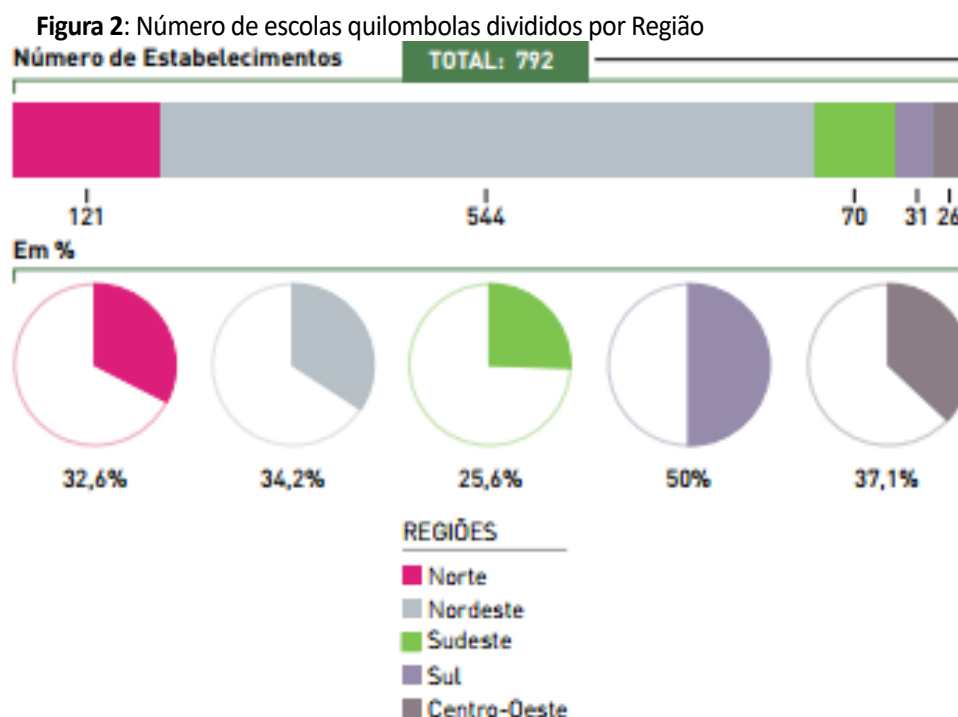
operação nas comunidades, caracterizando a existência de um hiato entre o que propõem as políticas públicas, no caso, o Estado, e a situação local de alguns grupos quilombolas no país:

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

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

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

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



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

Os dados contidos nesse infográfico proporciona uma visão crítica em relação ao nosso objeto de estudo em perspectiva macro, porque ele demonstra que apesar do alto número de escolas que devem, em teoria, priorizar e valorizar a educação quilombola, nem a metade destas possuem acesso à materiais específicos como aponta-se na figura 01 (ver p. 32), como postula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução nº 8/2012 Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara da Educação Básica – CEB).

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

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

Ora, o PPP de uma escola localizada em território quilombola deve reconhecer pontos básicos de sua função, que seja: identificar e trabalhar questões relacionadas ao racismo no Brasil; praticar uma educação para a diversidade, mas focada na identidade negra e quilombola; dar importância às manifestações culturais, religiosas e a questão da importância do território enquanto ligação de territorialidade; com presença da História local, regional e do cotidiano no espaço escolar; à memória, à oralidade, dentre outros.

Nessa perspectiva de análise, perceber a grande quantidade de escolas quilombolas que estão sem materiais específicos leva à problemática de que as próprias instituições escolares não priorizam sua identidade, enquanto ação política e pedagógica.

Os dados presentes no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2018) remetem à ideia de que a problemática não é só quantitativa, pois que, a partir do momento em que se apreende a necessidade de se pensar materiais específicos para o ensino quilombola considerando toda uma história e cultura afro-brasileira, o problema toma dimensões qualitativas.

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

Formação Inicial e Continuada e sua Importância para o Ensino de História, Cultura Afro-brasileiras e Educação Quilombola no Maranhão

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

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

Nesta linha de raciocínio, que envolve inúmeras problemáticas a serem discutidas, foca-se na

dialética da formação inicial e continuada na modalidade presente, de corpo físico, e na modalidade ausente de condição física, realizado à distância. A formação de professores na modalidade “Educação à Distância” (EAD) cresce diante da ausência de cursos presenciais fomentados pelos municípios e federações em parcerias com universidades ou coletivos culturais como o CCN, por exemplo.

Como nos mostra os dados recentes do INEP (BRASIL, MEC/INEP, 2019) sobre o Censo de Educação Superior, ao aferir o número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino no Brasil entre 2014 e 2018, nos revelando que em 2018, o número de curso à distância foi maior do que os cursos presenciais, aumentando também o número de ingressos nesta modalidade de ensino, de acordo com o documento:

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

Ainda, complementa-se com o fato de que, pela primeira vez na história da nossa educação, nos cursos de licenciatura, o número de alunos que frequentam cursos à distância foi maior do que os números de alunos dos cursos presenciais. Em 2018, houve 816.888 mil matrículas (50,2%), em cursos de graduação em licenciatura, na modalidade à distância, perto de 811.788 mil (49,8%) em cursos de licenciatura presenciais. Ou seja, ensina-se a formar professores de História, inicialmente, e também continuamente por meio de cursos de pós-graduação com baixa qualidade (inclui-se em nossa crítica, principalmente, cursos de pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira), hoje, no Brasil, à distância (BRASIL, MEC/INEP, 2019, p. 68, 69).

Diante dessa realidade, é plausível problematizar dois fatores, tanto a formação inicial, pois muitos cursos de História são oferecidos em redes privadas na modalidade à distância, quanto a formação continuada, dentre estas, os cursos de pós-graduação, em nível de especialização, o qual oferta-se História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Problematicamos tal situação por conta da qualidade desses cursos, com baixa carga teórica, alta taxa de dados desatualizados encontrados em materiais e apostilas que somente reproduzem informações da *internet*, sem contribuir efetivamente para uma educação crítica. Nessa perspectiva, de que vale a democratização a partir de uma oferta ampla, de um Ensino já tão deturpado como da História da África e da Cultura Afro-Brasileira sem a devida metodologia e a devida formação dos profissionais envolvidos no planejamento e tal atividade? Ademais, como trabalhar temas transversais à distância?

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

A autora demonstra, por exemplo, características metodológicas negativas do uso do EAD que são comuns, apesar da inevitabilidade da presença de tal sistema, conforme expressada a seguir:

A expectativa criada em torno da Educação a Distância como estratégia para superar os problemas educacionais existentes no nosso país é muito grande e, em alguns casos, hiperdimensionada. Se pensarmos que uma das principais características desta modalidade educacional na atual geração é o uso do computador e que apenas 21,8% tem algum tipo de acesso à WEB (IBOPE, 2008), veremos que o alcance da EAD ainda é muito restrito. Contudo o potencial de multiplicação que esta modalidade de ensino possui é considerável, o que pode fazer com que, em médio prazo, possamos utilizá-la como estratégia de uma efetiva democratização da educação,

inclusive com legislação que abranja todos os níveis de ensino. Ainda assim, a disseminação do acesso a novas tecnologias por si só não resolve as imensas carências que temos no processo de ensino/aprendizagem, vide as dificuldades que decorrem da falta de contato com os equipamentos e do mau uso por parte daqueles que, tendo acesso facilitado, adotam uma postura reprodutivista (“recortar e colar”) (BARROS, 2010, p. 93).

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

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

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

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

No Maranhão, de acordo com o Censo Escolar de 2016, existem 56.603 matrículas referentes a estudantes quilombolas, com 3.910 professores em 716 escolas de educação básica. O grande número proporciona a imperiosidade da atenção do governo do Estado para com políticas públicas efetivas para a educação quilombola e étnico-racial.

Destacamos a formação continuada para professores de Educação Escolar Quilombola, realizada pela primeira vez no Estado no ano de 2017⁵. Ação extremamente necessária, visto a região Nordeste ser obtentora, ao lado da região Norte e parte da Centro-oeste, de um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada ou que possuam ao menos o nível superior, de acordo com dados presentes no Censo 2018 (mapa 1A, p. 05 do documento citado), o que contraria as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) que

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

versa sobre a formação de professores⁶.

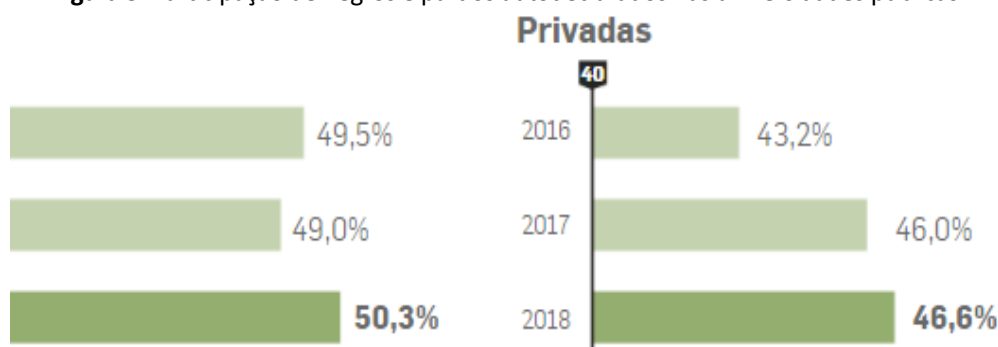
Dessa maneira, se as disciplinas não estão concatenadas à devida formação dos docentes, tem-se, por sequência lógica, uma formação continuada dificultada ou de mínima ocorrência para os professores da educação básica. Em relação ao Estado do Maranhão, é essencial a presença das formações continuadas tanto quanto das formações iniciais para que possa se desenvolver com qualidade a educação quilombola e étnico-racial.

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

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

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

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

Figura 3: Participação de negros e pardos autodeclarados nas universidades públicas

Fonte: IBGE, 2019.

Apesar desses dados indicarem um avanço no acesso à educação superior pública, negros e pardos podem estar mais escolarizados, mas a desigualdade em relação aos brancos permanece⁷. Por exemplo, os negros e pardos ainda recebem um salário abaixo dos brancos, tendo renda mensal e anual menor, possuem menos cargos gerenciais, possuem menor absorção no mercado de trabalho, possuem menos representação política, são os mais atingidos pela violência e sua taxa de alfabetização, apesar de ter aumentado, ainda é menor que a dos brancos. Ademais, não se sabe exatamente quais universidades públicas eles frequentam, se são as antigas e reconhecidas no campo intelectual, com bons índices de pesquisa e extensão, ou as mais novas e menos estruturadas; bem como se possuem presença significativa em cursos como Medicina, Engenharia ou Direito.

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

Além disso, o Estado vem adotando o programa Escola Digna, onde desde 2015, instituiu-se como política educacional estruturante para o Maranhão, com metas claras e ações definidas para transformação da educação pública maranhense. Com o programa, em quatro anos, o governo investiu na infraestrutura das escolas com construções, reformas e revitalizações, que antes possuíam estruturas de barracões, muitas em taipas; chegando a aproximadamente 850 escolas das redes estadual e municipais que passaram pelo processo, focando em escolas localizadas em áreas rurais, principalmente as escolas em territórios quilombolas⁸.

O Estado do Maranhão também conta com outros programas que estão ligados a uma secretaria especial, a Secretaria de Estado Extraordinária de Igualdade Racial (SEIR), que coordena o Programa Maranhão Quilombola, o Plano de Matriz Africana e o Projeto Negro Cosme. Como um de seus feitos, relatamos a discussão e planejamento de uma lei de cotas para negros em concursos públicos, implementada em 2015, a lei n. 10.404, já dentro do novo programa “Fortalecimento Étnico”, essencial para introduzir o negro no mercado de trabalho, enfrentando, desse modo, o racismo institucional que o afeta, impossibilitando sua inserção.

Ainda, outro decreto importante, de 2017, foi a inclusão quilombola nos editais da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), com o eixo “Inclusão Produtiva Quilombola”, com o objetivo de promover o desenvolvimento socioeconômico, o empreendedorismo com inclusão nas principais cadeias produtivas de maneira sustentável e a diminuição dos impactos da tecnologia no meio ambiente, o que faz com que se eleve

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

8Cf.:<<http://www.sinfra.ma.gov.br/2019/06/28/educacao-do-maranhao-tem-mudado-nos-ultimos-4-anos-aponta-anuario-da-educacao/>>.

projetos científicos e de extensão dentro das universidades, e formando futuros pesquisadores⁹.

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

Considerações Finais

Foi abordado neste trabalho que um dos objetivos centrais do Ensino de História e Cultura Afro Brasileiro é o fomento da identidade negra, e dentro do nosso objeto que é a educação quilombola, da identidade quilombola e de uma efetiva educação para as relações étnico-raciais. Por isso, ensinar sobre os quilombos nas escolas não é somente ensinar sobre quilombos como restos de algo que já não é, mitificando a História. Deve-se refletir sobre a educação quilombola, portanto, a partir da própria resignificação do termo quilombo, tirando-o de uma noção estática tanto histórica como social.

Foi constatado, por vias de pesquisa bibliográfica, a ausência parcial de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais incorporadas ao planejamento escolar de maneira crítica e ampla em nível nacional, contida dentro de uma carga histórica que possui reflexos na atual sociedade brasileira, o que contribui de forma direta para que as diferenças entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais, bem como da efetividade das políticas públicas.

Todavia, é possível concluir que o Estado do Maranhão tem procurado, com grande esforço, implementar políticas públicas que não objetivem sustentar a ideia de uma correção histórica temporal, mas de um processo pedagógico (incluindo a criação do primeiro curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros do país) nos termos de Noronha (2013) e de Arruti (2017), quando uma política pública é coordenada, assessorada e guiada por um sistema de escuta direta por meio de mecanismos de participação democrática com os grupos favorecidos (por meio de conselhos estaduais e municipais, ouvidorias, fóruns e etc.), na esperança de contornar o fato de que “[...] a população quilombola representa o setor mais desfavorecido do ponto de vista da oferta educacional, mesmo diante de sua expansão recente [...]” (ARRUTI, 2017, p. 137).

Referências

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

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>> Acesso em: 19 jan. 2020.

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

Anuário Brasileiro Da Educação Básica 2018. Ed. Moderna, Pnad Contínua (Edição Atualizada), 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite> Acessado em: 19 jan. 2020.

ATHAYDE, Johildo L. de. A importância da história da África negra. **Revista Afro-Ásia**, Salvador,

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

n. 1, 1965. p. 57-67.

BARROS, Z. S. Ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas: rumo ao desvinculamento epistêmico. **Revista da ABPN**. v. 7, n. 15 • nov. 2014 – fev. 2015, p. 69- 91. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/328964651_Ensino_de_Historia_e_Cultura_Afro-brasileiras_nas_escolas_rumo_ao_desvinculamento_epistemico> Acesso em: 19 jan. 2020.

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

BARROS, A. E. A.; BARBOSA, V. O. Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em perspectiva extensionista. **Outros Tempos**, vol. 15, n. 26, 2018, p. 225 - 244. ISSN: 1808-8031.

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

_____. FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Pesquisa sobre o preconceito e discriminação no ambiente escolar**. 17 de junho de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf> Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>> Acesso em: 03 jan. 2020.

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

_____. Ministério da Educação/Secad - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico+raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afrobrasileira+e+africana/f66ce7cae0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>> Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.html>. Acesso em: 05 de jan. 2020.

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

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000200273&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 jan. 2020.

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

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

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33, 2006.

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

LEITE, I. B. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Vol. IV, 2000. Disponível em: <http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04>. Acesso em: 19/01/2020.

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

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13482/15300>> Acesso em: 09 jan. 2020.

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

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

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

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

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

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

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Manual dos afrodescendentes das Américas e Caribe**. 2006.

Recebido em 13 de fevereiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.