

ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO TERRITÓRIO PAU POMBO, EM SANTA HELENA – MARANHÃO*

AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN HISTORY TEACHING IN QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: FORMATIVE EXPERIENCES IN PAU POMBO TERRITORY, IN SANTA HELENA-MARANHÃO

Jadson Fernando Rodrigues Reis 1
Domingas Cantanhede dos Santos 2
Arkley Marques Bandeira 3

Licenciado em História pela Universidade Estadual do Maranhão, 1
Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão.
Servidor do Instituto Federal de Educação do Maranhão e membro dos Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (IFMA) e Epistemologia da Antropologia, Etnologia e Política (CNPq).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6812803380687361>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4673-2648>.
E-mail: jadson.reis@ifma.edu.br

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. 2
Mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Itaipua e Pedagoga do Instituto Federal de Educação do Maranhão.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5744124725883334>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7567-1365>.
E-mail: domingas.cantanhede@ifma.edu.br

Doutor em Arqueologia pela Universidade de São Paulo. Docente 3
da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3764150553908789>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0410-1082>.
E-mail: arkley.bandeira@ufma.br

Resumo: Análise das percepções, compreensões e desafios enfrentados pelos docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola do território Pau Pombo, localizado no município de Santa Helena/MA, no ensino de História da África, Afro-brasileira e das relações étnico-raciais. Trata de um estudo qualitativo, com objetivos exploratórios e descritivos, com utilização de pesquisa bibliográfica para compor um apanhado sobre o protagonismo do Movimento Negro Brasileiro, do qual o Movimento Quilombola faz parte, na disputa por referências e políticas curriculares destinadas a uma educação antirracista e afrocentrada. Em relação ao estudo empírico, utiliza a roda de conversa e materiais produzidos na oficina Imagens da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar como instrumentos de coleta de dados, os quais auxiliaram na construção de respostas aos problemas levantados. Entre os resultados obtidos, constata a permanência de um imaginário curricular e pedagógico que reforça estereótipos em relação à África, aos africanos e aos sujeitos de sua diáspora.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Ensino de História da África e Afro-brasileira. Currículo Escolar.

Abstract: This article presents an analysis of the perceptions and challenges faced by teachers participating in Quilombola Education School located in the Pau Pombo community in Santa Helena / MA. The subjects observed were African History, Afro-Brazilian and ethnic-racial relations. This is a qualitative study, with exploratory and descriptive objectives, using bibliographic research to compose an overview of the protagonism of the Brazilian Black Movement, of which the Quilombola Movement is part, in the dispute for references and curricular policies aimed at anti-racist and Africa-centered education. As it is an empirical study, it uses the conversation wheel and materials produced in a workshop named Images of Africa and Afro-Brazilians for data collection, which helped in the construction of answers to the problems raised. Among the results obtained, it can be seen that curricular and pedagogical imagery reinforces stereotypes related to Africa, Africans and their diaspora.

Keywords: Quilombola School Education. African and Afro-Brazilian History Teaching. School Curriculum.

*Este artigo é parte de uma pesquisa intitulada RETOMANDO TERRITÓRIOS NO CAMPO DOS SABERES: o Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e a construção do currículo da Escola Othon Soares I, localizada na comunidade Pau Pombo – Santa Helena – MA, defendida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (PGCult/UFMA), na linha de pesquisa em Cultura, Educação e Tecnologia. A pesquisa encontra-se registrada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMA) sob o parecer nº 4.487.167.

Introdução

Ao longo de sua história, o sistema educacional brasileiro tem atuado na reprodução de imaginários e práticas pedagógicas que reforçam um currículo hegemônico e monocultural. Esse reforço resulta na invisibilização de trajetórias e narrativas de povos tradicionais e de minorias sociais, vítimas de processos de hierarquização dos seus saberes e subjetividades, sempre vistos na perspectiva da inferioridade (GOMES, 2012).

Apesar de nos últimos anos o Brasil ter avançado na construção de marcos que, no campo curricular, se propõem a contemplar a diversidade existente no nosso cenário educacional, ainda há um grande percurso a ser feito para a efetivação dessas diretrizes e orientações. No que se refere ao campo da educação para as relações étnico-raciais, salientamos a necessidade de um trabalho coletivo entre as instituições de ensino e os movimentos sociais que viabilize a construção de projetos de intervenção, os quais devem repensar o papel da educação no enfrentamento do racismo que estrutura a nossa sociedade.

Nesse processo, os esforços empreendidos devem se materializar em ações que fortaleçam outras epistemologias e outros horizontes políticos, fundamentais para se discutir os processos educativos construídos a partir de distintas realidades, contextos e experiências atravessadas pelos povos e comunidades tradicionais.

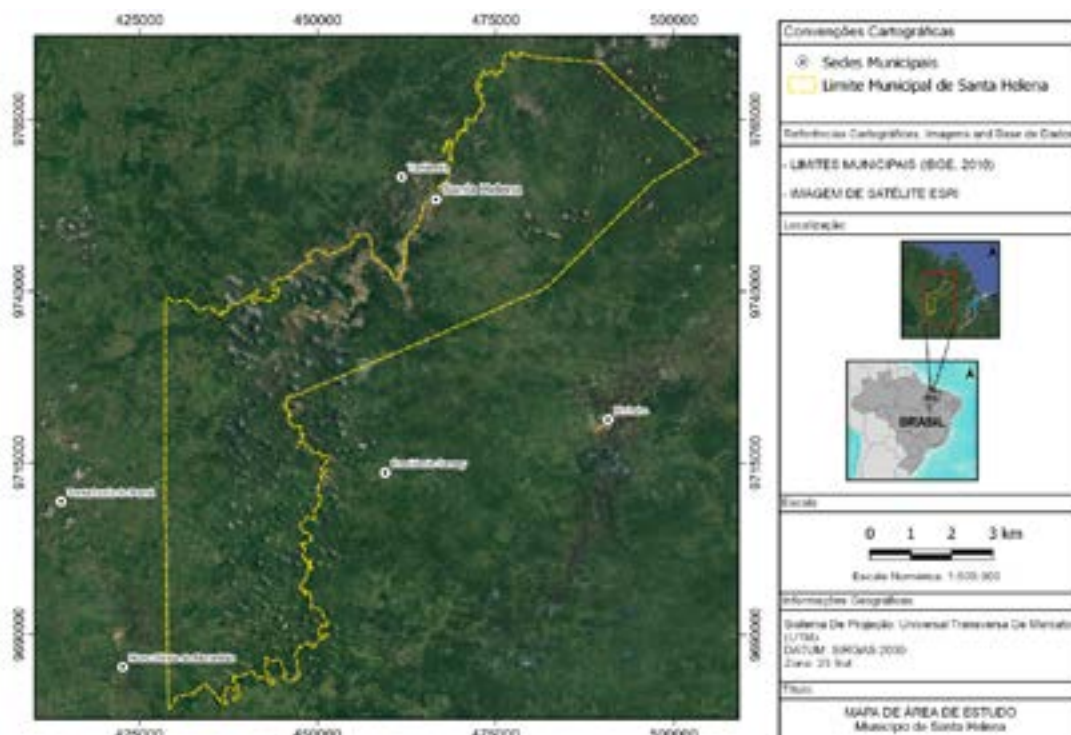
Tendo esses pressupostos como direcionamentos de reflexão e ação, em 2019, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), do Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA) – *Campus Pinheiro*¹, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e com o Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM)², organizou o curso de formação intitulado *Educação, Escolas Quilombolas e formação de professores na Baixada Maranhense*. Esse curso objetivou contribuir para a formação de professores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Educação Escolar Quilombola do Território Pau Pombo, município de Santa Helena (Figura 1), localizado na microrregião da Baixada Maranhense (Figura 2), oferecendo subsídios para se refletir acerca de uma proposta educacional concatenada com os anseios e perspectivas do Movimento Quilombola Brasileiro.

O curso também teve como foco, além de construir saberes e práticas pedagógicas que contemplem e respeitem as formas de organizações dessas comunidades, refletir sobre estratégias que unifiquem os saberes quilombolas e os saberes científicos na produção do conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem.

1 O município de Pinheiro é um dos 21 municípios que compõe a microrregião geográfica intitulada Baixada Ocidental Maranhense (Figura 2). Possuindo um dos maiores índices populacionais da referida microrregião, Pinheiro é considerada uma cidade polo, pois, levando em consideração sua distância de 121,2 km em relação à capital do estado do Maranhão, São Luís, esta exerce um papel fundamental para os municípios do seu entorno, englobando um contingente significativo de agências bancárias, comércios atacadistas e varejistas de grande porte, órgãos públicos, dois campi universitários, um instituto federal de educação, dentre outros serviços.

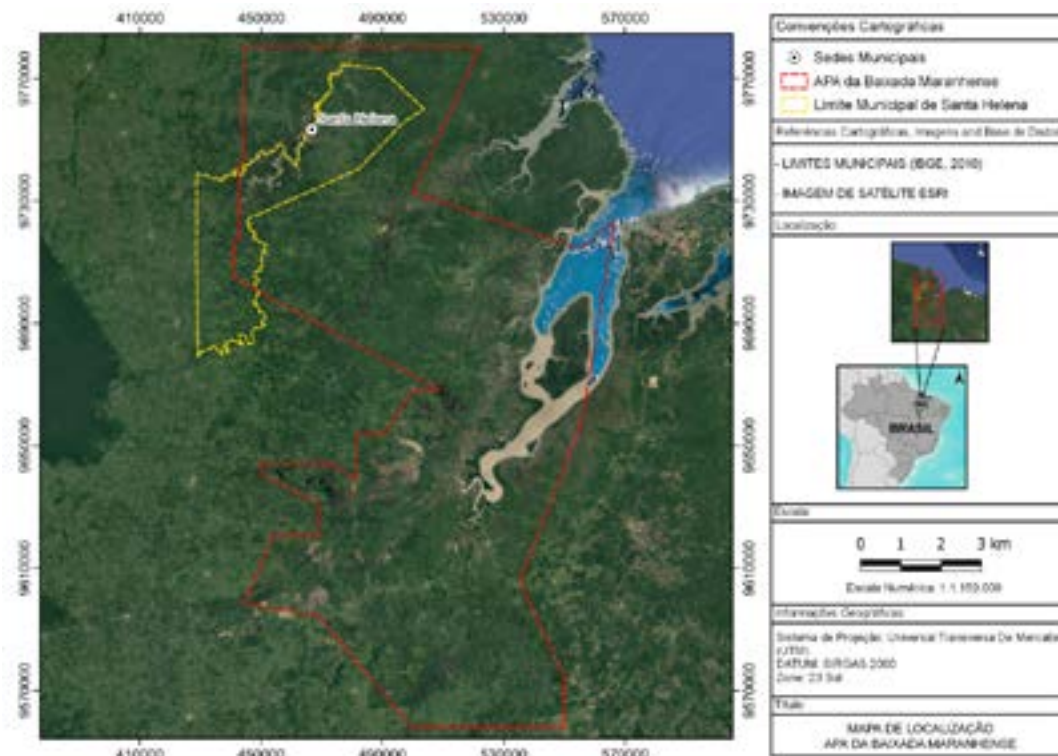
2 O Movimento Quilombola do Maranhão, o MOQUIBOM, é um movimento de resistência campesina que se articula em torno da luta contra os retrocessos que ameaçam as políticas públicas conquistadas ao longo das últimas décadas pelos quilombolas no Maranhão. Defende, ainda, a soberania e autogestão das comunidades tradicionais na definição de caminhos sustentáveis e viáveis de produção de suas existências e de autodeterminação. Através das provocações da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o MOQUIBOM surgiu em 2011, em Santa Helena, na Baixada Ocidental Maranhense, pautando sua atuação na luta pelo reconhecimento dos territórios de remanescentes quilombolas da microrregião, marcada por graves conflitos fundiários com o assassinato de lideranças comunitárias, e na construção de uma agenda política que respeite a emancipação, a autonomia e as aspirações dos sujeitos do quilombo (SOUSA, 2016, p. 73).

Figura 1. Município de Santa Helena/MA



Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo do IBGE (2010).

Figura 2. Baixada Maranhense



FONTE: Elaborado com base nos dados do Censo do IBGE (2010).

Como parte constitutiva das ações oferecidas pelo curso, organizamos a oficina Imagens da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar. Através dessa atividade, buscamos evidenciar as possibilidades de construção de uma prática educacional afrocentrada³ e antirracista na educação quilombola, tendo por base as orientações e diretrizes contidas na Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que inseriu a temática indígena nos currículos escolares; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012); e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004).

Além disso, enfatizamos a importância da construção de um projeto pedagógico que tenha uma interface com o ensino da História Africana e Afro-brasileira, e que atue no combate às injunções e estereótipos, impostos historicamente à África, aos seus povos e aos sujeitos que foram alvos da diáspora⁴, sobretudo após a inserção desse continente no mercado ultramarino moderno.

Diante do exposto, nesta investigação pretendemos nos debruçar acerca de dados que foram reunidos naquela ocasião e que serão aqui discutidos com o objetivo de compreender as percepções e os desafios enfrentados pelos docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola do Território Pau Pombo, em Santa Helena/MA, no ensino de História da África e das relações étnico-raciais no Brasil.

Em consonância com Gil (2002), esta investigação tem natureza qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, e é norteada pelas seguintes questões: que imaginários os(as) professores(as) da Educação Escolar Quilombola do Território Pau Pombo possuem acerca da África, dos africanos e dos afro-brasileiros? A história da África e de sua diáspora têm sido ensinadas nessas escolas? De que forma? Quais os materiais didáticos têm sido utilizados nesse processo?

Na primeira parte deste trabalho, realizamos um estudo bibliográfico com o intuito de situar o protagonismo do Movimento Quilombola Brasileiro contemporâneo, compreendido enquanto sujeito epistêmico na disputa por referenciais curriculares no campo do ensino e nas relações étnico-raciais; em uma educação antirracista; na história do continente africano e dos povos de sua diáspora. Destacamos, ainda, a luta desse movimento em prol de uma educação diferenciada nos e pelos territórios, respeitando seus modos de reprodução social, suas trajetórias de luta e autonomia.

Na segunda parte, apresentamos os resultados da pesquisa empírica, precedidos de suas respectivas discussões, a partir de dados coletados através da análise dos materiais produzidos durante a oficina desenvolvida com os docentes e dos diálogos estabelecidos em roda de conversa naquela ocasião. Elegemos a roda de conversa como um dos métodos de coleta de dados, pois, conforme assevera Moura e Lima (2014, p. 101), esta é um instrumento que visa “[...] socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta”. Posteriormente, transcrevemos todas as falas dos docentes acerca das questões norteadoras que eram apresentadas e, após leitura e releitura do material, categorizamos o texto a partir dos seguintes eixos: repertórios sobre a África e os afro-brasileiros, ensino de História da África, de sua diáspora e das relações étnico-raciais, além de recursos pedagógicos utilizados para este fim.

3 O conceito de afrocentricidade e/ou afrocentado(a) usado neste trabalho coaduna com a ideia defendida por Molefi Kate Asante (1980). O filósofo estadunidense pensa a afrocentricidade enquanto uma noção revolucionária, posto que estuda conceitos, acontecimentos, ativistas e processos sociopolíticos a partir da perspectiva da diáspora africana e, conseqüentemente, dos(as) negros(as), entendidos enquanto sujeitos e não meros objetos do conhecimento.

4 O conceito de diáspora africana/afrodisporiedade adotado aqui dialoga com Santos (2008) e Gilroy (2012). O primeiro autor explica esse processo histórico como o fenômeno de “[...] dispersão dos povos africanos pela Europa, Ásia e América que se produziu em escala massiva durante o período do tráfico de escravos entre os séculos XV e XIX” (SANTOS, 2008, p. 182). Gilroy (2012), por sua vez, compreende a diáspora como um sistema dinâmico e multifacetado de trocas entre a Europa, a África, a Ásia e a América, que não esteve unicamente circunscrito à circulação de pessoas e mercadorias, mas de códigos culturais, identidades, memórias históricas, projetos de autonomia e emancipação, resultando no surgimento de culturas híbridas e heterogêneas.

Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no contexto da Educação Escolar Quilombola: aspectos históricos

Trataremos aqui especificamente da construção de políticas educacionais no campo da educação para as relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira a partir de iniciativas oficiais, perpetradas pelo Estado através dos marcos legislativos. No entanto, é de suma importância evidenciarmos que antes da institucionalização dessas políticas existiram iniciativas não oficiais, as quais, desde a segunda metade do século XX, vinham sendo pensadas e construídas por lideranças comunitárias, movimentos sociais, profissionais da educação e pesquisadores preocupados com esse debate.

No campo da Educação Escolar Quilombola, recorte deste trabalho, Oliveira (2013, p. 54) recupera as ações pedagógicas que foram desenvolvidas a partir do Movimento Quilombola em diversos estados e municípios brasileiros. Essas ações eram realizadas em prol de uma educação escolar específica e diferenciada, antes mesmo da constituição da Educação Quilombola enquanto modalidade de ensino e da existência de diretrizes específicas que a orientassem.

Dentre esses trabalhos reconhecidos pela autora, destacamos o projeto pioneiro que vinha sendo desenvolvido no estado do Maranhão, intitulado “Vida de Negro”, e das ações do Centro de Cultura Negra do Maranhão desde a década de 80. Naquele período, o debate sobre os estereótipos presentes no imaginário pedagógico e no currículo escolar acerca da população afro-brasileira já tinha um papel de destaque nas proposições políticas do movimento, o qual compreendia a educação como campo estratégico de luta contra o racismo e de fortalecimento de suas demandas.

Em relação ao campo das políticas educacionais institucionalizadas, resgatamos essa trajetória a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Essa lei, dentro do campo das reformas educacionais atravessadas pela década de 90, origina uma série de debates e de marcos normativos no campo da educação e da cultura educacional (ARRUTI, 2017).

Para o argumento que vem sendo desenvolvido até aqui, interessa-nos o reconhecimento ratificado pela LDBEN/96 em torno das diferentes contribuições dos povos originários e tradicionais na formação do Brasil, conforme mencionado no § 4º do Art. 26: “§4- O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, não paginado).

A proposição desse artigo acontece em um contexto onde o Estado brasileiro vinha sendo provocado pelos distintos segmentos do Movimento Negro, que lutava pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas reparativas e pela reformulação dos currículos, que deviam reconhecer e valorizar o protagonismo do continente africano e das raízes afro-brasileiras na formação social brasileira.

No mesmo contexto em que eventos fundamentais da agenda antirracista brasileira aconteciam, a exemplo da *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida*, ocorrida em Brasília, em 1995, e da construção da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) em 1996, a LDBEN/96 possibilitou a abertura de debates que tinham a proposta de problematizar os imaginários construídos acerca da ideia de formação da sociedade brasileira. Essa sociedade, herdeira da nossa constituição colonial, privilegiava uma origem comum, alicerçada em narrativas europeias, escamoteando os legados dos povos indígenas e da diáspora africana (africanos e afro-brasileiros) na sua constituição.

No entanto, Oliveira (2013) assevera que a LDBEN/96 resvala superficialmente nessa questão, tendo em vista que não define diretrizes específicas para o ensino de História africana e afro-brasileira ou da efetivação da Educação Escolar Quilombola. Mesmo assim, esse é um documento que abriu caminhos para que, nos anos posteriores, os movimentos sociais e os sujeitos da educação pudessem reivindicar marcos e políticas no campo da educação para as relações étnico-raciais.

A partir das brechas possibilitadas por esse marco, situamos a aprovação, por parte do

Congresso Nacional, da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a LDBEN/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003). A alteração dessa lei fez parte da terceira fase das ações que vinham sendo promovidas pela *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* desde 1969.

Arruti (2017, 2011) ratifica que o Brasil se tornou signatário da diretriz que apontava a educação como elemento fundamental para o exercício pleno dos direitos humanos, além de importante aliado ao combate do racismo e da discriminação racial presentes na sociedade brasileira. Lembremos, também, que em 2001 foi realizada a *3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, em Durban (África do Sul), quando o Brasil assumiu compromissos ligados à construção de políticas mais efetivas e concretas para a população afro-brasileira e quilombola.

Diante disso, nosso argumento é que a participação do governo brasileiro nessas agendas políticas e sociais contribuíram para os desdobramentos ocorridos no campo das políticas educacionais, das relações étnico-raciais e do ensino de História da África e Afro-brasileira, desenhados nos anos seguintes, a exemplo da Lei nº 10.639/03.

Com a relatoria da educadora negra Petronilha Beatriz Gonçalves Dias, relevante pesquisadora das relações étnico-raciais no campo educacional, a Lei nº 10.639/03 possibilitou a constituição de duas secretarias que atuariam na implementação de políticas de ações afirmativas para a população afro-brasileira. A primeira delas foi a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), instituída em 2003, e a segunda foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), instituída em 2004 e responsável pela implementação das diretrizes contidas na Lei nº 10.639/03 nos estabelecimentos de ensino (ARRUTI, 2017).

Cabe pontuarmos que a Lei nº 10.639/03⁵ não faz referência explícita aos quilombos e/ou comunidades quilombolas. Então, a partir dessas ausências, o Movimento Quilombola avançou na proposição do debate acerca de uma abordagem específica ao contexto educacional presente nos territórios. Essa abordagem aconteceu, de forma embrionária, só um ano mais tarde, em 2004, através das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, onde o termo quilombo é mencionado cinco vezes (BRASIL, 2004).

Apesar das menções explícitas que o documento faz às particularidades dos processos de escolarização nas comunidades quilombolas, principalmente quanto à importância de se tratar da história dos quilombos no currículo e da urgência na construção de escolas em territórios quilombolas, foi somente a partir da publicação do guia de orientações e ações para a implementação da Lei nº 10.639/03 que, segundo Oliveira (2013), essas particularidades foram, de fato, executadas. Anos depois, em 2009, o guia foi complementado pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esses documentos são responsáveis por estabelecer as principais frentes de ações para que, nos anos seguintes, ocorresse a efetivação da Educação Escolar Quilombola.

Essa década foi marcada pela organização de escutas e conferências que envolveram um contingente significativo de lideranças quilombolas, professores dos/nos territórios e pesquisadores (as) do campo, cujo intuito era efetivar as orientações contidas nas mencionadas diretrizes. Os debates e projetos construídos nesse intervalo de tempo iriam desencadear as inflexões promovidas durante a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010.

O termo quilombo apareceu de forma tímida no documento de referência da Conferência, mas serviu de base para as discussões nos estados, Distrito Federal e municípios. Esse documento já preconizava o reconhecimento do direito às formas alternativas de gestão das escolas quilombolas, assegurava a formação inicial e continuada para os professores da edu-

⁵ Em 2008, o Art. 26 da LDBEN/96, que foi alterado pela Lei nº 10.639/03, sofreu uma nova mudança em seu texto original, dada pela Lei nº 11.645/08, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

cação escolar quilombola e evidenciava o protagonismo dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento Quilombola, considerados atores políticos fundamentais ao processo de construção das diretrizes conquistadas nas últimas décadas no campo educacional.

Levando em consideração esses aspectos, Arruti (2017) pontua que foi no âmbito da CONAE que surgiu uma proposta inédita de incluir, no documento final dos trabalhos, um capítulo específico sobre a Educação Escolar Quilombola. Com o objetivo de articular demandas de inclusão e de justiça social para esse segmento social, no documento ficaram previstas as seguintes orientações:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2010, p. 131, grifo nosso).

Destacamos os pontos “a” e “d” dessas orientações, pois neles se manifestam uma das conquistas mais significativas para o Movimento Quilombola naquele contexto: as diretrizes para a Educação Escolar Quilombola e os processos de escolarização presentes nos territórios não poderiam ser pensados de modo descontextualizado dos anseios que impulsionaram as lutas ao longo do tempo.

Os encaminhamentos gerados a partir da CONAE contribuíram para a criação de um Grupo de Trabalho, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, dentre outras atribuições, foi responsável pela organização do *I Seminário Nacional de Educação Quilombola* (2010). Esse evento contou com a presença de inúmeras lideranças do Movimento Quilombola de diferentes estados brasileiros, e fortaleceu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ's), documento que foi aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 2012. (ARRUTI, 2017).

Articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas à Lei 10.639/03, as DCNEEQs preconizam, em diversas partes do seu texto, a garantia da valorização e reconhecimento da história da cultura afro-brasileira como processos estruturantes da formação nacional, considerando suas contribuições nos campos da cultura, da política e da sociedade. Ademais, as diretrizes enfatizam a importância da inserção da temática étnico-racial como um dos princípios estruturantes da Educação Escolar Quilombola, seja no campo do currículo, seja na formação de profissionais que atuam na referida modalidade (inciso III do art. 7º, inciso XII do art. 8º e inciso II do art. 34º).

Em consonância com as demandas perpetradas historicamente pelo Movimento Negro

no combate ao racismo e na construção de outras narrativas presentes nos espaços educativos sobre a população afro-brasileira, as DCNEEQs estabelecem que os currículos de formação dos quadros docentes devem estar atravessados por debates que contemplem os processos da nossa formação social; o projeto de identidade nacional, construído através da ideologia do branqueamento⁶; e a superação do racismo em suas distintas manifestações. Além disso, a partir dessas diretrizes, ficou instituído o dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário oficial das escolas públicas e privadas.

Nesse sentido, a organização dos trabalhos desenvolvidos na oficina ministrada com os professores da Educação Escolar Quilombola do município de Santa Helena/MA, foco deste estudo, buscou respeitar as orientações contidas nos documentos e os marcos pontuados nesse apanhado histórico. A seguir, partiremos para a análise do modo como se deu esse processo.

Ensino de História africana e afro-brasileira em territórios quilombolas do interior do Maranhão: as experiências das escolas de Pau Pombo, em Santa Helena/MA

Nos primeiros momentos da oficina, foi disponibilizado um espaço para que os participantes pudessem tecer uma breve apresentação sobre si, focando nos seguintes aspectos: idade, formação, tempo de atuação na docência (e na Educação Escolar Quilombola, em específico) e local onde residiam. A partir das informações disponibilizadas, estabelecemos o seguinte quadro: a maioria dos docentes reside no território Pau Pombo, não possuem licenciatura ou tiveram acesso a curso de formação em magistério e, em média, o tempo de experiência na docência varia entre 3 e 7 anos.

Após a realização dessa etapa, enfatizamos os objetivos dos trabalhos a serem desenvolvidos durante o encontro. Desse modo, propusemos um debate inicial acerca do currículo adotado nas escolas de Educação Básica do país a partir de uma perspectiva crítica. Destacamos que, sob esse ponto de vista, o currículo pode ser interpretado como um eficaz instrumento de poder e controle social, construído de forma intencionada e interessada, e que atua na reprodução de visões de mundo e no molde de identidades, de acordo com os interesses sociais hegemônicos (SILVA, 1999; ARROYO, 2013; GOMES, 2012). Em seguida, evidenciamos o papel do currículo frente aos imaginários pedagógicos que vieram sendo construídos em relação à África, aos africanos e aos seus territórios durante a nossa história educacional, fenômeno que contribuiu significativamente para o silenciamento das suas contribuições na formação social e negação das identidades afro-brasileiras, tendo em vista o reforço de aspectos negativos relacionados às suas trajetórias. Além disso, possibilitamos reflexões sobre o impacto dessas visões na Educação Escolar Quilombola, a qual, como preconiza as DCNEEQs, deve ser fundamentada a partir dos legados civilizatórios, das práticas culturais, da memória e da ancestralidade construídos a partir da diáspora africana (BRASIL, 2012).

Buscou-se, então, trabalhar o tema da História da África a partir desses direcionamentos, sempre contextualizado com o processo de formação das comunidades quilombolas no país.

A segunda etapa da atividade contribuiu para a confirmação desse imaginário de injunções negativas acerca da África, e que ainda se fazem presentes nos currículos e no pensamento pedagógico da Educação Básica. Organizamos um mural intitulado *A África que me mostraram*, onde os participantes deveriam preencher os espaços em branco do material com palavras/ideias que ilustrassem o repertório adquirido por estes(as) durante a sua trajetória formativa. As palavras/ideias deveriam dar conta das múltiplas imagens construídas sobre o continente africano e suas civilizações, assim como da forma com que esse conjunto de informações indicava interfaces nas práticas de ensino cotidianas.

Nesse momento, cada professor(a) se dirigiu até o mural e acrescentou uma palavra. Quando se sentiam à vontade, poderiam complementar a contribuição dada com uma explica-

⁶ Sobre esse debate, ver Munanga (2020).

ção breve sobre a sua escolha e de onde partiu essa interpretação. A partir do que foi exposto, elencamos as distintas referências que contribuíram para a construção dos seus repertórios sobre o continente africano. Entre as mais recorrentes, destacaram-se imagens e informações veiculadas através de filmes, séries, notícias da mídia tradicional (jornais e revistas impressas, programas de televisão e rádio), livros didáticos, escola e redes sociais etc.

Em relação a essa questão, Oliva (2003) nos esclarece que as informações presentes nos meios de comunicação, em seus diferentes suportes, e nas obras didáticas são marcadas por uma tradição racista em relação à África. No que se refere aos processos educacionais, o continente aparece “[...] como figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionado como um apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas” (OLIVA, 2003, p. 429). Esses aspectos puderam ser constatados através do preenchimento do mural, conforme observamos na Figura 3:

Figura 3. Mural da atividade *A África que me mostraram*



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

De maneira recorrente, observamos a profusão de visões negativas a respeito da África, as quais variavam entre categorizações de fome, escravidão, desprezo, exploração, pobreza, rejeição, tristeza e sofrimento. De forma isolada, encontramos a categoria “luta” e uma espécie de reconhecimento de si e subjetivação relacionada ao continente manifesto no termo “eu”, colaboração dada por uma das professoras negras participante da oficina.

O debate acerca das impressões deixadas nesse mural nos conduziu à análise de questões fundamentais sobre a educação nas escolas dos territórios quilombolas a partir da perspectiva afrodiaspórica. Entre essas questões, destacamos o impacto causado nos(as) alunos(as), entendidos aqui enquanto sujeitos dessa afrodistoriedade, em relação à sua ima-

gem estético-corpórea⁷. Quando a sua ancestralidade é representada como fruto da feiura, do desprezo e da fome, e a negritude como antônimo do ideal de beleza hegemônico, ocorre a produção, de forma recorrente, da ideia de não existência desses corpos, ou, ainda, da regulação destes dentro da lógica da “[...] inferioridade racial, contribuindo para a formação de uma outra monocultura: a do corpo e a do gosto estético” (GOMES, 2017, p. 78).

Em seguida, discutimos com os participantes da oficina sobre a forma como essa problemática está presente nas práticas curriculares e no cotidiano das escolas quilombolas dessas comunidades. O debate suscitado gerou um entendimento sobre o modo como a reprodução dessas imagens negativas acerca das identidades étnico-raciais, manifestadas pela rejeição dos elementos estéticos-corpóreos do sujeito (a) negro (a), produz experiências escolares traumatizantes para esses(as) alunos(as), ao ponto de rejeitarem o pertencimento às suas comunidades.

Outro questionamento suscitado durante a realização da oficina buscou averiguar se, de fato, a história da África e afro-brasileira tem sido ensinada nas escolas do território quilombola de Pau Pombo e de que forma essa temática encontra-se circunscrita ao currículo dessas instituições.

A partir das informações levantadas durante a roda de conversa, chegamos a dois resultados: 1) conteúdos relacionadas à temática vêm sendo trabalhados em datas específicas, como as semanas culturais e de marcos históricos do calendário nacional, a exemplo do Dia da Consciência Negra (20 de novembro); e 2) nas disciplinas de História e Geografia, o tema aparece em tópicos gerais de História do Brasil e Organização do Espaço Mundial. Convém observar que o assunto sempre é tratado a partir da ótica da colonização ou do colonizador, ou seja, a partir do momento em que povos europeus estabelecem os primeiros contatos com o continente africano ou quando o processo da escravidão moderna se inicia, dando a entender que a existência da África, nos saberes curriculares, só ganha relevância quando se cruza com os invasores europeus.

Podemos relacionar o primeiro resultado obtido ao fenômeno da “pedagogia do evento” (BAKKE, 2011, p. 86), que diz respeito a uma situação corriqueira nas escolas de educação básica brasileira, onde as discussões relacionadas à história, memória e identidades dos africanos e seus descendentes são tratadas de forma pontual e em datas comemorativas do calendário escolar, como no Dia da Consciência Negra ou no dia 13 de maio (Assinatura da Lei Áurea). Bakke (2011) pontua que um dos aspectos mais problemáticos desse fenômeno está relacionado ao fato de que a discussão sobre temas fundamentais para entender nossa história e formação social são condensados em eventos temporários, com um recorte muito específico, e, no restante do ano letivo, são simplesmente abandonados e esquecidos.

Em relação ao segundo resultado, observamos a perpetuação do imaginário da África enquanto mero coadjuvante de um processo histórico encabeçado pela Europa, onde o primeiro continente aparece apenas como fornecedor de mão de obra escrava para a consolidação das colônias além-mar, empreendidas pelo segundo. Reproduz-se, portanto, o estereótipo de que nesse movimento global de deslocamentos, os africanos participaram de forma passiva desse processo, não intervindo conscientemente no tráfico de escravizados, ou não construindo projetos de resistência a esse sistema. Sobre isso, Oliva (2007, p. 284) aponta que tal interpretação torna impossível o aprendizado das “[...] complexas dinâmicas internas e externas que envolveram o uso da escravidão na África e nos circuitos do tráfico”, o que, por sua vez, leva os alunos a acreditarem “[...] que o tráfico de escravos aconteceu sob influência exclusiva dos comerciantes árabes, europeus e americanos, ignorando a participação dos africanos no processo” (OLIVA, 2007, p. 285).

Nesse sentido, dialogamos com Paula (2013) quando afirma que essa forma de trata-

⁷ Gomes (2017) enfatiza que os processos formais de escolarização das infâncias e juventudes negras têm se configurado como um dos principais instrumentos de regularização da estética e do corpo negro. A autora enfatiza que se torna imperativa a construção de projetos pedagógicos que subvertam essa lógica de exotização e folclorização do corpo negro, alinhados à “construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil” (GOMES, 2017, p. 97).

mento, dispensada pelo currículo, impede que nossos discentes interpretem sobre essa multiplicidade de povos, provenientes das mais diferentes regiões do continente, e que o mundo ocidental genericamente denominou de africanos. Esses povos, “[...] na qualidade de sujeitos históricos, [são] providos de identidades e titulares de um discurso forjado na diáspora” (PAULA, 2013, p. 23).

A partir do que Batista e Moscato (2017) propõem, enfatizamos que, na Educação Escolar Quilombola, operar a favor da problematização dessa perspectiva colonial e eurocêntrica acerca da África é fazer referência a uma experiência pedagógica contextualizada em relação ao reconhecimento e à positividade da história e da cultura desses povos. É preciso entender esse legado como resultado de um processo histórico de luta e resistência, calcado na experiência da pluralidade e de uma ancestralidade afrocentrada, conforme sugerido pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e pela Lei nº 10.639/03.

Levando em consideração as informações levantadas nas etapas explicitadas anteriormente, buscamos averiguar os materiais didáticos disponíveis nas escolas do território Pau Pombo, de modo que esses docentes possam executar as orientações contidas nesses documentos curriculares. A partir do que nos foi informado, concluímos que o livro didático ainda se configura como referencial básico e principal suporte no processo de mediação da aprendizagem por parte desses profissionais (BITTENCOURT, 1997). No entanto, foi-nos posto que, no município, não existe um programa específico de distribuição de livro didático voltado para a realidade da Educação Escolar Quilombola, o que seria o cenário ideal assegurado, inclusive no art. 14 das DCNEEQs⁸ (BRASIL, 2012).

Além disso, fora de unanimidade entre os participantes da atividade, constatamos que esses materiais estavam muito aquém do esperado para um efetivo ensino de História da África, afro-brasileira e das relações étnico-raciais, tendo em vista que esses temas aparecem em subseções dentro de tópicos mais abrangentes, ou não são tratados de modo contínuo e com o aprofundamento necessário.

Corroborando essa constatação, Oliva (2007) recupera a trajetória do livro didático no sistema educacional brasileiro e dos espaços que os referidos materiais reservaram à História da África e de sua diáspora:

[...] o descaso da grande parte de nossa historiografia, no que diz respeito aos estudos africanos, fez com que a trajetória histórica do continente não fosse ensinada na grande maioria dos manuais brasileiros, pelo menos até a década de 1990. Especificamente nos últimos trinta anos, vamos encontrar um quadro bastante revelador. Até o final da década de 1990, o continente africano aparecia, invariavelmente, associado ao processo das viagens marítimas dos séculos XV e XVI e ao tráfico de escravos. Neste caso, a África não passa de um obstáculo a ser superado ou a fonte de matéria-prima humana que alimentou um circuito comercial montado no Atlântico. Suas sociedades e trajetórias históricas pouco interessavam [...]. No entanto, em 1999, talvez motivados pelos PCNs, surgiram os primeiros manuais de História que dedicavam à África capítulos ou tópicos específicos. Desde então o número de coleções de História que tem aderido à perspectiva de

⁸ Art. 14.: A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino. § 1º As ações colaborativas constantes do caput deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica. § 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, não paginado).

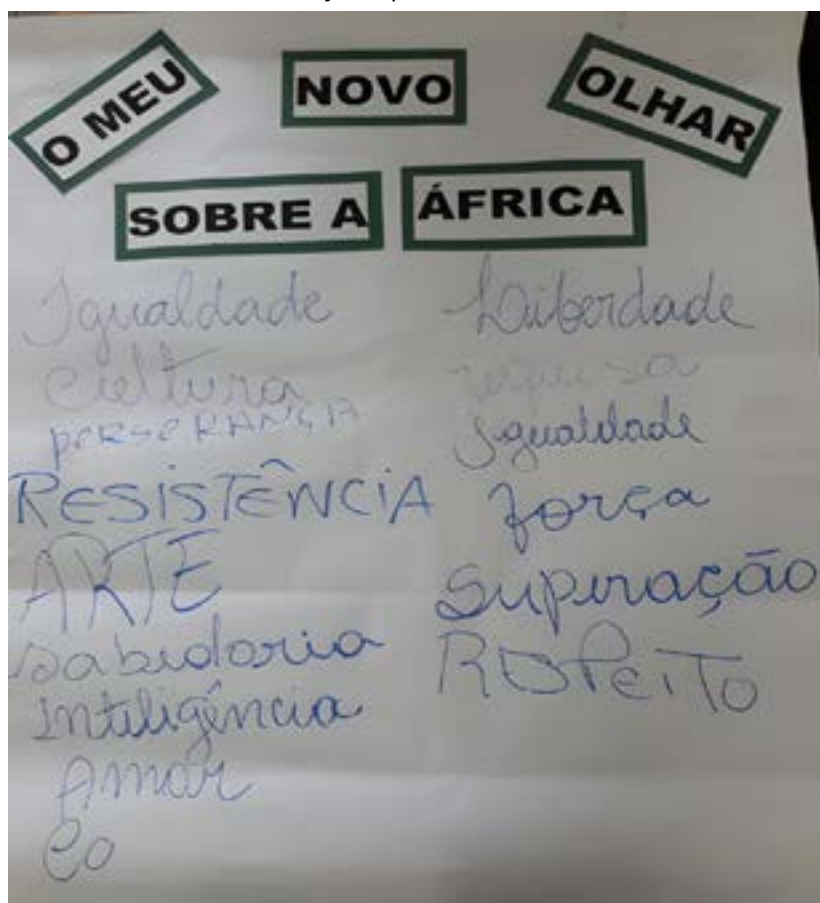
abordar especificamente a história africana tem aumentado. Porém, no quadro geral ainda são minoria. (OLIVA, 2007, p. 238).

Cabe pontuarmos que não tivemos acesso aos materiais didáticos mencionados pelos(as) professores(as) no decorrer da realização da oficina, portanto, as inferências aqui apontadas foram estabelecidas a partir das informações prestadas na roda de conversa. Consideramos que a triangulação dessas informações – cruzando as falas dos docentes, o que está posto no livro didático e o quadro teórico - é um importante recurso para a construção de análises mais abrangentes, já que os livros didáticos “[...] ocupam um lugar de relevância no sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo, que os alerta acerca de suas limitações devem ser levados em consideração em qualquer exercício analítico” (OLIVA, 2007, p. 236).

No decorrer da oficina, foram possibilitados espaços de reflexões para que ocorresse o tensionamento dos imaginários pedagógicos e curriculares que temos apresentado até este momento. Através de um planejamento conjunto e orientado a partir da bibliografia e dos recursos selecionados - versando sobre ensino para as relações étnico-raciais e de História da África e Afro-brasileira -, os participantes tiveram a oportunidade de delinear projetos de intervenção em suas respectivas realidades de ensino para construir outras narrativas acerca de uma educação antirracista e afrocentrada nos territórios quilombolas.

Ao fim da atividade, disponibilizamos um novo mural para o registro coletivo dos resultados obtidos nas discussões realizadas em todo o processo. Intitulado de *O meu novo olhar sobre a África* (Figura 4), a seguir reproduzimos os registros colhidos:

Figura 4. Mural da atividade *A África que me mostraram*



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Podemos notar que, em relação ao quadro apresentado na Figura 3, aparecem inúmeras categorias que sinalizam mudanças significativas na percepção dos docentes acerca de alguns

dos imaginários que possuíam em relação ao continente. Chama-nos a atenção a ênfase dada ao termo “resistência” (escrito em caixa alta), que indica um processo de entendimento sobre a África e os sujeitos de sua diáspora enquanto agentes historicamente ativos e não vítimas de sua própria história (OLIVA, 2007).

O registro, por parte dos integrantes da oficina, das categorias “sabedoria” e “inteligência”, sugere que, para além de uma visão deturpada do continente enquanto um todo homogêneo, historicamente assolado pela fome, pobreza e por regimes antidemocráticos (do ponto de vista da democracia liberal ocidental, enfatizamos), em África se produziu/tem se produzido saberes socialmente válidos. Tais saberes, mesmo sofrendo tentativas reiteradas de silenciamento ou desautorização epistêmica, vêm resistindo e mostrando suas potências de entendimento sobre a realidade social.

Entendemos, portanto, que o reconhecimento dessas dimensões explicitadas, aliadas às outras categorias positivas que se fazem presentes nesse segundo mural, apontam para possibilidades de construção de outros imaginários pedagógicos e de práticas curriculares destinadas à Educação Escolar Quilombola e às escolas do território Pau Pombo. Essa é uma perspectiva afrocentrada e da educação para as relações étnico-raciais.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, propomo-nos a analisar os imaginários e percepções dos docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola do território de Pau Pombo, em Santa Helena/MA, acerca do ensino de História Africana, Afro-brasileira e, concomitantemente, das relações étnico-raciais. Focando nas dimensões pedagógicas e curriculares, buscamos responder como a História da África vem sendo ensinada nessas escolas e quais os materiais didáticos utilizados nesse processo.

Para tanto, recuperamos a trajetória e o protagonismo do Movimento Negro Brasileiro (do qual o Movimento Quilombola Brasileiro faz parte) na proposição e construção de marcos curriculares para uma educação antirracista, afrocentrada e de problematização das relações étnico-raciais, as quais foram construídas ao longo do processo de formação social no país. Em seguida, através da análise dos materiais didáticos produzidos em oficina organizada pelos investigadores e de roda de conversa com os docentes participantes dessa atividade, debruçamo-nos na construção de respostas às questões que nortearam este estudo.

Com base nos resultados obtidos, destacamos que, em relação ao continente africano e aos sujeitos de sua diáspora, ainda estão presentes, por parte dos docentes presentes na oficina, construções imagéticas e discursivas que tendem a relegá-los a espaços de subalternidade e inferioridade. Esse conjunto de imagens estereotipadas foram construídas por meio de referências diversas: meios de comunicação de massa, produtos de entretenimento (elaborados a partir da perspectiva ocidental) e de informações veiculadas nos próprios materiais pedagógicos, comumente utilizados nos espaços educativos.

No que diz respeito aos desafios para a efetivação do ensino de História da África e Afro-brasileira, notamos que este vem sendo realizado pontualmente em eventos temáticos que atravessam o calendário escolar, ou através de tópicos que aparecem em seções mais amplas, onde esse debate aparece de forma tangencial. Isso acontece, principalmente, por não haver uma política de produção e distribuição de materiais didáticos alinhados às diretrizes e especificações presentes nas DCNEEQs, o que exigiria dos órgãos responsáveis pela educação no município esforços conjuntos (entre rede de pesquisadores, docentes e Movimento Quilombola) para a construção e aquisição desse material.

Enfatizamos, ainda, a urgência de se pensar, para essa realidade, cursos de formação inicial e continuada com o objetivo de trabalhar e aprofundar esse conjunto de conhecimentos ainda distante dos projetos pedagógicos e curriculares das escolas do território Pau Pombo.

A partir dos direcionamentos obtidos ao final da atividade, resultado dos debates travados e das trocas de ideias possibilitadas na oficina, vislumbramos uma importante mudança de perspectiva em relação aos imaginários que vieram sendo socialmente construídos a partir dos temas tratados. Isso nos sugere uma possível abertura para revisão de práticas e de dis-

curso. Enfatizamos, porém, que a análise da forma como a referida oficina exerceu influência nos processos formativos dessas escolas se desdobra em um tema para futuras investigações.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 2013.
- ARRUTI, José Maurício. Da 'educação do campo' à 'educação quilombola': Identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**, Campina Grande, v. 33, n. 1, p. 164-179, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/325>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- ASANTE, Molefe Kate. **Afrocentricity: The Theory of Social Change**. Nova York: Amulefi Editions, 1980.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. 222f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/pt-br.php>. Acesso em: 16 fev. 2020.
- BATISTA, Sandra Aparecida; MOSCATO, Daniela Casoni. Representações da história e cultura afro-brasileira e africana nos documentos escolares de uma escola de ensino fundamental no Paraná. **Revista Thelma**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 12, p. 62-77, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/433>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.
- Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.
- Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.
- Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Ministério da Educação. **Documento Final Conferência Nacional de Educação - Conae 2010**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. 178 p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf Acesso em: 05 jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência.** 2. ed. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo, SP: Editora 34, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, n. 01, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jul., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5. ed. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões da literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos (UCAM)**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de história da África no Mundo Atlântico.** 2007. 404f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1132>. Acesso em: 16 fev. 2020.

OLIVEIRA, Suely Noronha. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional.** 2013. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=35636@1>. Acesso em: 05 jan. 2021.

PAULA, Benjamin Xavier de. Os estudos africanos no contexto da diáspora. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 10-26, jan./jul., 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/24058>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SANTOS, José Antônio dos. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, José Rivair (org.). **Desvendando a história da África.** Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2008. p. 181-194.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SOUSA, Igor Thiago Silva de. **Processos de Mobilização Quilombola: a ACONERUQ e o MOQUIBOM no Maranhão.** 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade

Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. Disponível em: repositorio.ufc.br. Acesso em: 02 jul. 2020.

Recebido em: 27 de março de 2021.

Aceito em: 13 de dezembro de 2021.