

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH  
NÍVEL DOUTORADO**

**MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS**

**PARA ALÉM DA LEI Nº 10.639/2003: DA VALORIZAÇÃO AO  
RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL AFRO-  
BRASILEIRA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAXIAS-MA (2014-2019)**

São Leopoldo – RS  
2022

**PARA ALÉM DA LEI Nº 10.639/2003: DA VALORIZAÇÃO AO  
RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL AFRO-  
BRASILEIRA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAXIAS-MA (2014-2019)**



*PELAS RUAS DE CAXIAS OS  
NEGROS ALTIVOS CANTAVAM  
“BALAIO CHEGOU  
BALAIO CHEGOU  
CADÊ BRANCO?  
NÃO HÁ MAIS BRANCO  
NÃO HÁ MAIS SINHÔ”  
C.C.N.M.*

REPRODUÇÃO: PAULO SOUSA – 11/09/2019  
(PAINEL PÚBLICO DO MEMORIAL DA BALAIADA, EM CAXIAS - MA).

MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

**PARA ALÉM DA LEI Nº 10.639/2003: DA VALORIZAÇÃO AO RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS-MA (2014-2019)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na linha de pesquisa Migrações, territórios e grupos étnicos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em História.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira.

São Leopoldo – RS  
2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

M488p Medeiros, Meiriele de Sousa.  
Para além da Lei nº 10.639/2003: da valorização ao reconhecimento da identidade cultural afro-brasileira na rede pública municipal de ensino de Caxias-MA, 2014- 2019. / Meiriele de Sousa Medeiros. -- 2022.

155 f.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em História, 2022.

“Orientador: Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira.”

1. Lei nº10639/2003. 2.História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. 3. Rede pública municipal. 4. Caxias – Maranhão. I. Título.

CDU 930.85(=013:81)

Bibliotecária (o): Andrêssa Vaz Torres Dias CRB13-652

**MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS**

**PARA ALÉM DA LEI Nº 10.639/2003: DA VALORIZAÇÃO AO RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS-MA (2014-2019)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na linha de pesquisa Migrações, territórios e grupos étnicos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em História.

**Aprovada em 30/11/2022.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira (Orientador)**

Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – AHRS

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cristina Bohn Martins**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sirlei Teresinha Gedoz**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Bertolina Costa**

Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão – UNIFACEMA

---

**Prof. Dr. Jairo Henrique Rogge**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Dedico este trabalho à minha avó de alma, mulher negra e virtuosa, Maria de Lourdes Santos (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Ao Pai Maior, que me concedeu o dom da vida e formou-me na plenitude de seu amor. “Senhor, eu te agradeço por teres me criado de maneira tão maravilhosa.” (Salmos 139:14).

Referindo-me aos aprendizados que vieram de África, “O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: ‘Aprendi com meu pai’” (HAMPATÉ BÂ, 1980, 187). Na tradição oral africana, a palavra tem origem divina, e é com esse instrumento, sendo força, vida e criação, que agradeço.

Ao meu orientador, Prof. Paulo Moreira, autor de paradigmáticos estudos sobre a escravidão, as emancipações e o pós-abolição, ser humano gigante, que mais que me acompanhou e conduziu a construção da tese, me proporcionou a paz de espírito necessária para a realização desse estudo. Gostaria de enaltecer a sua grandeza ao tratar comigo e todos os *malungos*, e, por esse fato singelo, devo agradecer e dizer que foi um prazer contar com um orientador solícito, competente e dedicado. “Uma das pessoas mais incríveis que conheci! Foi uma honra!”

À minha avó de alma, mulher negra e virtuosa, Maria de Lourdes, “Dadá”, *in memoriam*. “Obrigada pelas lições de amor e de fé.”

À minha tia Meiriel, *in memoriam*, que foi mais que uma tia, uma segunda mãe. “Obrigada pela dedicação e apoio constantes, agradeço o amor que sempre demonstrou, e nos últimos anos, por se fazer presente mesmo distante.”

Aos meus pais, Ariôsto e Mabel, pelo amor incondicional e o apoio imensurável aos meus sonhos, fazendo o possível para que estes sejam concretizados. “Pai, razão e emoção da minha vida, obrigada pelos incentivos e pela batalha incansável em prol da minha educação. Mãe, sou grata pela proteção e pelo exemplo de determinação, superação e honestidade que é para mim. Vocês são os principais responsáveis por ter chegado até aqui.”

Ao meu esposo, Felipe, pelo companheirismo e amor sempre presentes. Agradeço a paciência, o carinho e a confiança na minha capacidade nessa difícil caminhada.

Ao meu filho, Felipe, por alegrar as nossas vidas. Por me fazer sentir completa todos os dias. Obrigada pelo seu olhar compreensivo, pelo seu sorriso

contagiante e pelo seu abraço mais sincero que me impulsionou nos momentos mais difíceis dessa pesquisa. “Obrigada por ser a sua mãe.”

À minha irmã Marília e ao meu cunhado Maurício, pela amizade e cumplicidade. “Lika, obrigada pela atenção, pelo cuidado e carinho com tudo que faço.”

Aos que iluminam minha vida, juntos de Deus, meus avós Joel e Dalila, Creso e Hilda, *in memoriam*. “Aos meus avós, não só pelos ensinamentos, mas pelo exemplo que foram de perseverança, coragem e trabalho. Às minhas avós, por terem me guiado no caminho da fé.”

Aos meus sogros, Sr. Fábio e D. Gardênia, por me revelarem que os laços da simpatia são fundamentais para se aprender a viver com humildade.

Aos meus tios e tias, primos e primas, principalmente aos que provaram o valor do estudo.

Aos meus amigos. “Obrigada por se fazerem presentes nos bons e maus momentos.”

Ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UNISINOS) pela oportunidade.

À Coordenação do Curso, Prof<sup>a</sup>. Maria Cristina Bohn Martins, pela força e auxílio ao longo dessa trajetória.

Aos professores do Doutorado, em especial à Prof<sup>a</sup>. Eloísa Helena Capovilla da Luz Ramos, *in memoriam*, pelos ensinamentos proporcionados, pela troca de experiências e inesquecível convivência.

Aos colegas da 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> Turma de Doutorado em História (FEST II), pelos momentos alegres e tensos que vivemos durante esse percurso. “Obrigada por tornarem tudo mais leve.”

Aos professores do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Caxias, pelo trabalho exemplar, sobretudo, por fornecerem as bases para os novos desafios.

À Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias - MA, pelo acolhimento fraterno e a confiança que me foi depositada.

À Coordenação e Equipe da Casa dos Conselhos Municipais de Educação, pela ajuda e compreensão.

Ao Conselho Municipal de Educação de Caxias – MA, por permitirem realizar a presente pesquisa, disponibilizando acesso às ações relacionadas à temática, e sempre me recebendo de portas abertas. “Obrigada!”



Aos professores do referido Conselho, pelas lições que ultrapassam o ofício. Agradeço a participação nessa pesquisa e a dedicação em contribuir para a concretização deste trabalho. “Vocês são especiais!”

Agradeço ainda, aos professores Dr. Jairo Henrique Rogge e Dr<sup>a</sup>. Waldirene Pereira Araújo, pela participação na banca de qualificação e importantes contribuições nessa tese. Às professoras Dr<sup>a</sup>. Maria Bertolina Costa, Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Bohn Martins e Dr<sup>a</sup>. Sirlei Teresinha Gedoz, pela presença na banca de defesa e valiosas colaborações.

Aos que colaboraram, direta ou indiretamente, para o meu crescimento pessoal e profissional; familiares, amigos e demais professores e alunos, minha gratidão. “Muito obrigada!”

*Mais do que uma compensação indenizatória, a implantação efetiva da Lei Nº 10.639/03 tem o objetivo de proporcionar condições para o desmonte, mediante processos educativos, do estigma de inferioridade que carrega a população negra no Brasil, educando brancos e negros e, dessa forma, contribuir efetivamente para a instituição de uma sociedade mais igualitária, pluriétnica e democrática, em que sejam reconhecidas as especificidades de cada grupo componente da nossa população e a eles seja conferido o mesmo grau de importância. (SILVA, 2018).*

## RESUMO

Ao estudar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como eixo temático no Ensino Fundamental, apresentam-se possibilidades de conhecimento das origens dos afro-brasileiros como atuantes de processos históricos e culturais específicos, oferecendo-lhes a justificativa de sua valorização, enquanto atuantes na formação da sociedade nacional. A presente pesquisa objetivou analisar as práticas educativas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacando como está sendo desenvolvido o ensino voltado para essa temática nas séries do Ensino Fundamental II da rede pública municipal de Caxias-MA, após a implementação da Lei nº 10.639/2003. A elaboração da pesquisa se deu, inicialmente, através da revisão bibliográfica de autores que discutem a temática, abrangendo a historiografia maranhense, a cultura negra no Maranhão e o contexto escolar da educação caxiense. Dentre os estudos que fundamentam as análises da pesquisa, destacam-se: Botelho (2018), Ferretti (2013), Freire (2000), Moreira (2013), Munanga (2006), Rüsen (2007), entre outros importantes autores. Realizou-se, ainda, pesquisa de campo, através da análise dos Relatórios Policiais de Caxias-MA (2014-2019) e entrevistas com professores da rede pública municipal de Caxias-MA. A tese que direcionou esta pesquisa é a de como os dados de crimes de racismo e injúria racial, constantes nos relatórios policiais do município de Caxias-MA dialogam com a proposta de um ensino para as relações raciais e de que forma percebe-se essa relação nos documentos institucionais. Ao avaliar as entrevistas, constatou-se que os professores possuem conhecimento da Lei nº 10.639/2003 e tentam desenvolver a temática por meio de atividades educativas e culturais, almejando contribuir com a divulgação das relações étnico-raciais, mesmo diante dos desafios encontrados, como uma abordagem que contemple as dimensões multiculturais. Pretende-se com este trabalho, apresentar novos procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que induzam a repensar as relações étnico-raciais, a fim de dar visibilidade às práticas de ensino e inspirar os educadores, fazendo com que busquem desenvolver atividades voltadas para a efetivação da cultura escolar cotidiana de reconhecimento de valores civilizatórios africanos, como possibilidade pedagógica na construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, acredita-se que esta produção será uma colaboração para a edificação da educação geradora de cidadania, que não só atenda mas também respeite e observe com um novo olhar a cultura da população negra

e o relacione com as práticas educativas e inclusivas existentes, buscando assim promover a igualdade racial. Debater sobre a referida temática resultará na aquisição de uma visão construtiva e inovadora da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para reconhecimento da identidade dos afrodescendentes no País.

**Palavras-chave:** História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Lei Nº 10.639/2003. Rede Pública Municipal de Caxias – MA.

## ABSTRACT

When studying African and Afro-Brazilian History and Culture as a thematic axis in Elementary School, possibilities of knowledge of the origins of Afro-Brazilians as active in specific historical and cultural processes are presented, offering them the justification for their valorization, as active in the formation of national society. The present research aimed to analyze the educational practices on Afro-Brazilian and African History and Culture, highlighting how the teaching focused on this theme is being developed in the Elementary School II series of the municipal public network of Caxias-MA, after the implementation of the Law No. 10.639/2003. The elaboration of the research took place, initially, through the bibliographic review of authors who discuss the theme, covering the historiography of Maranhão, the black culture in Maranhão and the school context of education in Caxias. Among the studies that support the research analysis, the following stand out: Botelho (2018), Ferretti (2013), Freire (2000), Moreira (2013), Munanga (2006), Rüsen (2007), among other important authors. Field research was also carried out, through the analysis of the Police Reports of Caxias-MA (2014-2019) and interviews with teachers from the municipal public network of Caxias-MA. The thesis that guided this research is how the data on crimes of racism and racial slur, contained in the police reports of the municipality of Caxias-MA, dialogue with the proposal of a teaching for racial relations and how this relationship is perceived. in institutional documents. When evaluating the interviews, it was found that the teachers are aware of Law nº 10.639/2003 and try to develop the theme through educational and cultural activities, aiming to contribute to the dissemination of ethnic-racial relations, even in the face of the challenges encountered, such as an approach that contemplates the multicultural dimensions. The aim of this work is to present new procedures, learning conditions and objectives that induce to rethink ethnic-racial relations, in order to give visibility to teaching practices and inspire educators, making them seek to develop activities aimed at the effectiveness of the everyday school culture of recognition of African civilizational values, as a pedagogical possibility in the construction of knowledge. In this perspective, it is believed that this production will be a collaboration for the construction of education that generates citizenship, which not only meets but also respects and observes with a new look the culture of the black population and relates it to existing educational and inclusive practices, seeking to

promote racial equality. Debating this theme will result in the acquisition of a constructive and innovative vision of African and Afro-Brazilian History and Culture for the recognition of the identity of Afro-descendants in the country.

**Keywords:** African and Afro-Brazilian History and Culture; Law N° 10.639/2003; Municipal Public Network of Caxias – MA.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem nº 01.....	01
Imagem nº 02.....	50
Imagem nº 03.....	53
Imagem nº 04.....	63
Imagem nº 05.....	83
Imagem nº 06.....	84
Imagem nº 07.....	87
Imagem nº 08.....	88
Imagem nº 09.....	89
Imagem nº 10.....	91
Imagem nº 11.....	92
Gráfico nº 01.....	133
Gráfico nº 02.....	133
Gráfico nº 03.....	134
Gráfico nº 04.....	134
Gráfico nº 05.....	135
Gráfico nº 06.....	136
Gráfico nº 07.....	137
Gráfico nº 08.....	138
Gráfico nº 09.....	139
Gráfico nº 10.....	139
Figura nº 01.....	180
Figura nº 02.....	180
Figura nº 03.....	181
Figura nº 04.....	181
Figura nº 05.....	182

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-MARANHENSE.....</b>	<b>34</b>
1.1. História do negro no Brasil: De escravo a liberto.....	34
1.1.1 O emergir do negro no cenário brasileiro: Liberdade questionada.....	45
1.2. Heranças africanas na formação da história e da cultura maranhense.....	53
1.2.1 Contribuições das comunidades quilombolas para o estudo da cultura africana no Maranhão.....	58
1.3. Pensando culturalmente a África no Brasil: Contribuições africanas no processo de formação da cultura afro-brasileira.....	67
1.3.1 Raízes culturais africanas.....	68
1.4. Diversidade cultural maranhense: Tradições africanas no Maranhão.....	79
1.4.1 Manifestações culturais afro-maranhenses.....	81
<b>2 IDENTIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA EM CAXIAS – MA.....</b>	<b>94</b>
2.1. Educação para a cidadania.....	94
2.1.1 A luta por reconhecimento.....	99
2.2. Analisando os Relatórios Policiais de Caxias-MA.....	105
<b>3 POR UM 20 DE NOVEMBRO DEMOCRÁTICO E ESCLARECEDOR: Trabalhando a Consciência Negra em sala de aula.....</b>	<b>113</b>
3.1. Diagnóstico de Escolas do Sistema Público Municipal de Ensino em Caxias-MA: Uma experiência local.....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>170</b>



## INTRODUÇÃO

*Enquanto o [negro] brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no País.*

(João José Reis, 1993, p. 189 *apud* FERNANDES, 2005, p. 378).

O Brasil, especificamente o Estado do Maranhão, apresenta em sua composição social traços étnico-raciais múltiplos, resultantes de uma composição mista, envolvendo aspectos de matrizes africanas, indígenas e europeias. Cada uma dessas matrizes legou aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Todavia, ao debruçar-se sobre o estudo da História do Brasil, encontra-se uma sobreposição de assuntos relacionados à história europeia e sua contribuição para a formação da nação, enquanto que as matrizes africanas e indígenas são invisibilizadas e/ou silenciadas e, mesmo quando mencionadas, a abordagem se dá de forma superficial e comumente pejorativa.

Assim como as demais áreas do conhecimento, a História é uma ciência em construção, e por isso nos faz pensar e repensar sobre as preocupações próprias da atualidade, através dos conteúdos ministrados, envolvendo assim, os aspectos gerais e específicos do cotidiano dos alunos, para que estes consigam perceber os processos de rupturas e continuidades que o ensino de História oferece. Ao ministrar os conteúdos de História, o professor deve envolver os alunos em situações que agucem a sua reflexão sobre as mais variadas questões políticas, econômicas e socioculturais ocasionadas através do processo ensino-aprendizagem.

Por meio desta reflexão questiona-se, a escola explora os conteúdos afro-culturais, contribuindo para o resgate e a consolidação da cidadania? E em relação ao aspecto regional, como se evidencia o legado da cultura afro-maranhense para a formação do cidadão? E os alunos, reconhecem a herança negra presente na organização social, identificando por meio dos aspectos políticos, socioeconômicos e educacionais um dos elementos formadores da identidade regional e local?

O atual contexto educacional brasileiro não apresenta um planejamento suficiente para abraçar discussões mais precisas sobre a formação da sociedade brasileira, embora haja preocupações por parte de alguns professores de História, estas

são feitas de forma insuficiente e ainda carecemos que dados que facultem a análise dos efeitos destas políticas educacionais. Falta ainda uma divulgação mais abrangente sobre a real influência da cultura afro-brasileira nos conteúdos de História do Ensino Fundamental II.

É inegável a contribuição do negro na sociedade brasileira, tanto no passado como no presente, mas lamentavelmente ser negro no Brasil não é condição fácil. O povo negro desde que chegou ao Brasil foi, e ainda continua sendo, alvo de injustiças sociais inaceitáveis. Os negros no Brasil são constantemente vítimas de racismo e injúria racial, o que reflete em dificuldades de se autodeclarar ou reconhecer-se negro ou descendente deste histórico legado. Muitos desconhecem sua própria história e a luta de seu povo, não identificando, desse modo, razões para se orgulhar, pois o pouco que conhecem não os permite se reconhecerem como sujeitos partícipes da história e cultura brasileira.<sup>1</sup>

Com a finalidade de coibir as situações de humilhação, descaso e injustiça, desde muito tempo o negro vem lutando através de movimentos organizados, a exemplo do Movimento Negro, pelo reconhecimento de seu povo e pela valorização de sua história. Algumas conquistas se efetivaram a partir das reivindicações feitas pelo Movimento Negro e por pessoas dedicadas à causa.<sup>2</sup> Dentre essas conquistas encontram-se algumas relacionadas à educação, sendo destaque a Lei Nº 10.639/2003,

---

<sup>1</sup> Sobre o assunto, ver: Munanga, Kabengele (2003) "Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia". [Artigo on-line]. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>; Arraes, Jarid. *As nuances do Racismo no Brasil e nos EUA*. Site da Revista Fórum Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/semanal/as-nuances-do-racismo-no-brasil-e-nos-estados-unidos/>>; WEST, Cornel. *Questão de Raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994; SCHUCMAN, Lia Vainer. (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo; e SKIDMORE, Thomas. *Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

<sup>2</sup> Sobre a estrutura racial brasileira e as históricas demandas do povo negro, ver: Edward Telles, *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*, Rio de Janeiro, Relume Dumará-Fundação Ford, 2003; George Reid Andrews, "O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)", *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 21, Rio de Janeiro, 1991; Petrônio Domingues, *Uma história não contada. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*, São Paulo, SENAC, 2004; Florestan Fernandes. *A integração do negro na sociedade de classes*, 2. vol., 3.ed., São Paulo, Ática, 1978; Marcelino Félix, *As práticas político-pedagógicas da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)*, São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC, 2001; Petrônio Domingues, *A insurgência de ébano. A história da Frente Negra Brasileira (1931-1937)*, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 2005; Elizabeth Larkin Nascimento, *O sortilégio da cor. Identidade afro-descendente no Brasil*, São Paulo, Tese de Doutorado, IP/USP, 2000; Abdias do Nascimento, *O negro revoltado*, 2.ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982; Thomas Skidmore, *O Brasil visto de fora*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994; Abdias do Nascimento, *O genocídio do negro brasileiro*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978; GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. São Paulo: Marco Zero, 1982.

que tornou obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, e a inserção no calendário escolar do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Ainda que, com a publicação da medida provisória MP Nº 746/2016 se tenha desobrigado a aplicação da Lei Nº 10.639/2003 no sistema educacional, revogando-a, esta se mantém como um importante meio para conceber uma sociedade antirracista, através da afirmação da identidade afrodescendente.

Nessa perspectiva, faz-se necessário desenvolver estratégias de ensino que possibilitem o resgate da história do negro, para que seja valorizada a sua atuação no processo histórico de formação da sociedade brasileira, seja no passado, ou seja, no presente, ao passo que se viabilize o reconhecimento e a afirmação enquanto negro, mediante o conhecimento de sua história, em uma abordagem que respeite e valorize-o naquilo que foram e que são.

Com esse propósito compreende-se que a educação possui papel fundamental no resgate da autoestima de um povo, pois é atribuição da escola oferecer aos futuros cidadãos, entre outras condições, um ensino que aponte as contribuições de cada etnia na constituição da história dos povos. A escola é a propulsora e articuladora de tais mudanças. Com esse posicionamento, resta imprescindível superar o Ensino de História centrado nos moldes eurocêntricos que por vezes impede a articulação entre a história dos diversos continentes.

Inicialmente, o interesse pelo objeto de estudo manifestou-se através das inquietações em compreender como o Ensino de História Africana e Afro-Brasileira vem sendo trabalhado no âmbito escolar, como este conteúdo vem sendo disseminado na rede pública municipal de ensino, visando por meio das observações que se efetivaram, propor mecanismos alternativos e diversificados de se abordar as matrizes africanas no currículo educacional das escolas locais.

Assim sendo, a escolha do presente objeto emergiu da curiosidade e inquietações pertinentes a realidade da pesquisadora, pois ao se deparar com a experiência da Licenciatura e do Mestrado, percebeu-se a nítida redução de conteúdos a respeito do continente africano, ao passo que nos livros didáticos a abordagem da história eurocêntrica é ampla. Tem-se consciência da importância da Europa na formação das sociedades americanas modernas, mas, defende-se também, que um

ensino democrático e igualitário não pode prescindir de uma abordagem que considere todos os elementos que estiveram presentes da constituição dessas sociedades.

Acredita-se que a ampliação dessa pesquisa para outros cenários, bem como na forma de abordagem do conteúdo sobre o negro, será de grande valia na difusão de um ensino antirracista e democrático, que respeite a diversidade sociocultural brasileira e oportunize aos docentes uma conscientização de seu papel como formador de cidadãos críticos e tolerantes.

### **Ensino de História e as Diretrizes Curriculares do Maranhão**

*O olhar sobre o negro e sua cultura, na escola tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.*

(GOMES, 2003, p. 172).

Nossa análise nesta tese se fundamenta no conceito de epistemologia de fronteira ou pensamento de fronteira<sup>3</sup>, de Mignolo (2000), que pode ser entendido como uma “atividade de descolonização do conhecimento situado nos subalternos, e que incentiva o desenvolvimento de um ‘outro pensamento’, deslocando os binários eu/outro e centro/periferia, e provocando um deslocamento de rígidas noções de expectativa, modos de ver, questões de posicionalidade, epistemologia, poder, identidade, subjetividade, agência e vida cotidiana” (DIAS, 2009). O enfoque da epistemologia de fronteira auxilia no surgimento de novos “entre lugares”<sup>4</sup> para se pensar discursos, diálogos e também disciplinas.

O ensino da História do negro nas escolas, de um modo geral, é visto sob um olhar superficial. Embora alguns professores tenham uma certa atenção para com o assunto, muito pouco sobre a história e cultura africana no Brasil é aplicada em sala de aula, tendo em vista determinados desafios que surgem no cotidiano do contexto

---

<sup>3</sup> A epistemologia de fronteira aponta para um tipo diferente de poder, múltiplo, em grande parte transdisciplinar e significativamente “aberto”, uma vez que o objetivo é o de manufaturar novas formas de análise, não só contribuir para sistemas de pensamento estabelecidos. “O conceito de epistemologia de fronteira de Mignolo, proveniente em parte da noção de “teorização bárbara” de Ribeiro (1971), surge das condições de se teorizar a partir da fronteira e é, sem dúvida, uma teoria dos subalternos, mas não apenas para os subalternos; a teorização subalterna é para todo o mundo”. (MIGNOLO, 1998 *apud* DIAS, 2009).

<sup>4</sup> Homi Bhabha, *O local da cultura*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

educacional do país, como as condições para implementar as leis, sobretudo as referentes à educação.

Compete ao professor trazer para a realidade dos alunos uma análise mais abrangente sobre as relações sociais e as contribuições socioculturais, considerando as especificidades dos grupos sociais, componentes da identidade nacional.

Acreditamos que tratar um conteúdo vinculado a realidade do aluno permitirá mais facilmente se chegar com ele ao conhecimento concreto do objeto a sua descoberta, ou seja, aprendê-lo em seu movimento, em suas contribuições. (CABRINI, 2005, p. 39).

Além disso, o profissional de História estará encarregado de tecer uma reflexão sobre os conteúdos que até hoje foram utilizados sobre a história do negro, sendo que “para se compreender o ensino de História que predomina atualmente, é preciso refletir sobre a concepção de História que está por trás deste ensino e que se reflete nos conteúdos até agora trabalhados” (Cabrini, 2005, p. 36).

As inquietações para com os assuntos a serem ministrados sobre a História do negro devem estar voltadas a atender os anseios dos alunos, e assim, incentivá-los à pesquisa da cultura africana no Brasil. Faz-se necessário, no campo educacional, que o professor estimule os alunos a terem interesse sobre a História do negro, em específico, no Estado do Maranhão, que possui fortes heranças culturais nesse aspecto, seja na culinária, na religiosidade, na linguística ou nas características étnico-raciais da população.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, voltados para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), é priorizada a história das relações sociais, da cultura e do trabalho, podendo ser desenvolvidas com os alunos atividades que contemplem a cultura africana e afro-maranhense, para que em seus conteúdos sobre a sociedade, cultura e natureza, consigam discernir as diversas relações culturais em diferentes momentos da História do Brasil.

Todavia, estes conteúdos, como foi observado, estão mais relacionados com a existência de escravizados negros e o processo de emancipação, que o trabalho livre no campo e na cidade, após a abolição.

Além de tratar sobre esse processo de resistência, defende-se evidenciar as contribuições socioculturais, herdadas dos negros no Estado do Maranhão, tendo em vista a forte presença africana no cotidiano brasileiro.

Para reiterar os objetivos desta pesquisa, utiliza-se a análise crítica da Lei nº 10.639/2003<sup>5</sup>, a qual estabeleceu diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A referida lei propõe ações educativas que busquem valorizar uma consciência política e histórica da diversidade cultural do país, com enfoque para a interdisciplinaridade, apontando para as áreas de Artes, Literatura e História do Brasil. Tais diretrizes serviram ainda mais para fundamentar o trabalho da temática de acordo com a realidade educacional deste Estado.

Entre as novas tendências nos currículos acadêmicos e escolares destaca-se também a introdução das temáticas de história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena previstas nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Além de serem importantes para combater o preconceito e a discriminação ainda existentes na sociedade brasileira, ressaltam o protagonismo dos povos indígenas e africanos até então relegados a segundo plano pelo eurocentrismo vigente no pensamento social brasileiro, apesar de terem sempre representado a maioria da população no país. (MARANHÃO, Documento Curricular do Território Maranhense, 2019, p. 435).

Estudiosos, grupos de pesquisas e movimentos organizados que se dedicam, especificamente, a História dos negros manifestam preocupação especial com a temática, haja vista que a aproximação do Movimento Negro com as escolas já possui uma longa experiência no trabalho de reconstrução e reposição do processo histórico-cultural dos afrodescendentes na educação e possibilitou a inclusão nos currículos das escolas brasileiras, da tradição cultural e histórica destes povos (Munanga, 2006, p. 32).

A cultura afro-maranhense, enraizada e difundida por africanos que foram escravizados, se desenvolveu e influenciou o processo histórico de formação da identidade do Estado. Nesse raciocínio, os elementos de formação do povo maranhense devem ser ressaltados pelos professores ao tratar do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, pois é através da educação que se tem a oportunidade de se conhecer e compreender as diversidades étnicas e culturas presentes neste Estado.

É possível mudar os aspectos que assumem a realidade do aluno, efetivando a aplicação de diretrizes voltadas para o ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, observando os objetivos dos PCN's, inclusive viabilizando aos professores de História a dominarem a História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

---

<sup>5</sup> Revogada pela Medida Provisória (MP Nº 746/2016) que instituiu a reforma do Ensino Médio, desobrigou a aplicação da Lei Nº 10.639/2003 no sistema educacional, o que gerou descontentamento nacional. Cf. BRASIL, MP Nº 746, 2016.

Esta educação profundamente vinculada às matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação de nossa identidade nacional deve permitir aos alunos, a respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitar e ao mesmo tempo desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais. (MUNANGA, 2004, p. 76).

Eventualmente, nem mesmo o professor, habituado como está em repetir os mesmos conteúdos em diversas turmas, dá-se conta de que o caminho discursivo que segue é apenas um dentre diferentes alternativas possíveis para se trabalhar a temática.

É preciso garantir que o professor de História seja alguém que domine o processo de produção do conhecimento histórico já produzido, seja alguém capaz de encaminhar seus alunos, (sejam do 1º, 2º ou 3º grau), nesses mesmos caminhos da produção e da relação crítica com o saber. (CABRINI, 2005, p. 35).

Ao abordar a cultura humana deve se considerar o desenvolvimento da humanidade, assim como as transformações pelas quais passaram e continuam a passar, ponderando toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. A análise da organização das diferentes formas e evolução da vida em sociedade deve possibilitar a valorização do negro como integrante da identidade nacional, regional e local.

Toda a realidade cultural possui a sua lógica interna, de modo que se deve debruçar-se em conhecê-las para que se possa compreender seus usos, costumes, concepções e transformações pelas quais passam. Sob a ótica étnica e cultural, a maior parcela da população brasileira é negra, constata-se que essa população concentra-se em áreas onde houve intensa atividade econômica voltada para a exportação.

Há uma grande concentração de negros e mestiços com sangue negro nas áreas em que houve, nos períodos colonial e imperial, maior concentração de escravos, como no Vale do Itapecuru no Maranhão, na mata do Nordeste oriental, no Recôncavo Baiano, na área de grande produção de ouro e pedras preciosas de Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em porções do Estado de São Paulo. (ANDRADE, 1997, p. 14).

É na tentativa de enriquecer os conteúdos de História do Brasil que abordam a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que se revela que existe a necessidade curricular, pedagógica e metodológica cujo intuito é promover ao aluno a possibilidade de conhecer a realidade regional, socioeconômica, política e educacional dos negros no

Maranhão, em especial, em Caxias. Partindo dessa ideia, se aponta para a necessidade de envolver na pesquisa, os principais responsáveis pela prática docente, os professores, que podem contribuir de maneira significativa para o trabalho com a temática.

Sabe-se que existem desafios na implantação de qualquer lei de cunho pedagógico que seja destinada a contribuir para a melhoria da educação, seja no aspecto curricular, didático e metodológico, contudo, há possibilidades.

Vê-se que grande maioria dos professores possui conhecimento da Lei nº 10.639/2003, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, e que essa decisão governamental visou resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Os professores reconhecem também, que não é de repente que uma lei que favoreça, sobretudo, a educação, alcance tão rapidamente sua finalidade, porém, a persistência do trabalho da temática direcionado a contribuir e incentivar os alunos e por consequência, a comunidade, tem feito com que os profissionais e responsáveis pela educação revejam suas estratégias políticas e educacionais em relação às práticas voltadas à lei no âmbito local.

A partir da implementação de fato, inicialmente nos 6º anos da rede pública municipal de ensino, de forma significativa, o ensino de História possibilita trabalhar o cotidiano dos alunos através da busca em amenizar os resquícios que a História Oficial teceu sobre os negros.

O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira tem se efetivado em uma trajetória de lutas e exclusão no processo educativo. Esse cenário é reflexo de uma sociedade racista que exclui o negro dos espaços sociais assim como do ambiente escolar. A exclusão do negro no espaço educacional tem se verificado desde o ingresso até a sua saída para o mercado de trabalho, isso quando não ocorre a evasão escolar.

Por décadas o negro esteve à margem do processo educacional, visto que na condição de escravizado inexistia acesso à educação. Sendo o negro escravo, um bem, uma coisa, era impossível lhe possibilitar instrução escolar. Durante muito tempo, este pensamento permeou a mentalidade elitista brasileira, que não despertaram para proporcionar educação para a população negra.

Contudo, quando ocorriam exceções à regra, a educação que se destinava a essa população era alicerçada na aprendizagem de letras, em atendimento ao ensino de algum ofício, que poderia ser de sapateiro, alfaiate, cocheiro etc. em sua maioria, profissões de baixa remuneração e pouco valor social.



Evidencia-se que em relação ao acesso a escola, é imperativo afirmar que os negros, principalmente os escravizados na sociedade brasileira, tiveram esse direito tolhido. O impedimento ao acesso a uma escola pública foi inclusive regulamentado por Leis que negavam ao negro a possibilidade de adentrar esses ambientes. Ocorreu que a sociedade permitiu ações de favorecimento ao racismo, cujos resultados ecoam na atualidade.

Corroborando com esses argumentos, o Decreto N° 13.331, de 17 de fevereiro de 1854, determinava em seu artigo 69 que não seriam admitidos escravizados nas escolas públicas do país.

Art. 69. Não serão admittidos a matricula, nem poderão frequentar as escolas: (...)

§ 3º Os escravos. (BRASIL, Decreto N° 13.331, 1854).

O impedimento ao ambiente escolar, que se efetivou de fato no Brasil, dificultava que os negros escravizados tivessem acesso a educação e a cultura letrada do país. Nesse sentido, a proibição limitou o ingresso a escola, mas não impediu a educação em espaços informais. Entretanto, essas vivências davam-se apenas a uma pequena parcela dos afrodescendentes. A admissão de negros nos estabelecimentos de ensino só foi possível mediante árduas lutas e movimentos reivindicatórios, cujo ideal focou no fim da discriminação e no acesso a educação pública e de qualidade.

Apontando explicitamente as ambiguidades da democracia racial e denunciando o racismo presente na estruturação da sociedade brasileira, o Movimento Negro Unificado não visa *adestrar o negro para integrá-lo*, mas contribuir para mudanças no perfil da sociedade, de modo que os negros e outras minorias tenham suas identidades e espaços de atuação assegurados. (SOUZA, 2006, p. 78).<sup>6</sup>

De todos os espaços de atuação, o da educação constituiu-se uma das prioridades da população negra. Os movimentos bem como associações criadas em defesa do negro protestaram pelo fim do racismo e melhores condições de vida para a sua população. Nesse contexto, a educação emergiu como meio viável de ascensão social.

---

<sup>6</sup> O Movimento Negro Unificado (MNU) foi criado ainda no período da ditadura civil-militar, em 18 de junho de 1978. DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos. Revista de História (UFES), v. 21, p. 101-124, 2008.

Destaca-se que foram necessárias muitas lutas reivindicatórias para que essa população conquistasse o direito ao acesso à educação institucionalizada no país, ainda que esse acesso ainda não assegurasse a permanência dos negros com êxito no ambiente escolar. Além disso, a “democratização” da educação não ofereceu meios para que os negros se mantivessem na escola.

Faz-se necessária a supressão das barreiras institucionais que, ao colocar em situação de competição os indivíduos e grupos desigualmente fortalecidos e preparados para tais competições, reproduzem e acentuam as desigualdades, a exclusão e as hierarquias sociais. (GOMES; MARTINS, 2006, p. 21).

Após décadas de reivindicações e lutas por melhorias na educação ainda não se conseguiu instituir no Brasil um formato inclusivo e de qualidade. Até mesmo nos dias atuais, a educação destinada ao negro e a outros grupos étnicos que se encontram em semelhante situação social é caracterizada por ações racistas e discriminatórias. A escola transforma-se em um ambiente excludente à medida que não proporciona ao negro o direito de desfrutar plenamente de uma educação que o reconheça como sujeito participante e ativo na história, moldando uma educação excludente e refletindo os estereótipos racistas arraigados no imaginário social.

### **Lei nº 10.639/2003: Combatendo o racismo no espaço educacional**

No Brasil, tratar de discriminação racial ainda é sinônimo de conflito, talvez por essa razão o tema abordado foi por muito tempo negligenciado e afastado dos debates governamentais. O racismo presente na sociedade brasileira age sorrateiramente nos vários meios sociais, fazendo vítimas e marcando-as para sempre, pois o constrangimento e o desrespeito sofrido são rememorados todas as vezes que deparam-se com casos idênticos.

O racismo traduz-se em um assunto bastante delicado, que divide opiniões e gera conflitos. Porém, não se pode negar que a disparidade social entre negros e brancos é alarmante, não se pode ignorar a discriminação latente e forjar uma democracia racial.

As consequências das práticas discriminatórias que vitimizam a população negra apresentam-se em censos governamentais realizados na educação, saúde etc., onde os afrodescendentes encontram-se, em sua maioria, nas condições mais preocupantes de precariedade.

Os estudos de Bastide e Florestan (1955) e Costa Pinto (1953) rompem radicalmente com essa forma de pensar. A grande discussão

que eles estabelecem é uma discussão já colocada pelo movimento negro nos anos 1930: a existência do preconceito racial no Brasil, apesar do ideal de democracia racial. O que é preconceito? Definia-se preconceito, geralmente, a partir da experiência americana de preconceito – ponto de vista que pode ser aprofundado pela consulta a Blumer (1939, 1958). A ideia básica de Blumer é que o preconceito existe como uma reação emocional de um grupo racial (o branco) que se sente ameaçado por outro (o negro) na competição por recursos em uma ordem igualitária (democrática). (GUIMARÃES, 2003, p. 101).

Analisando as colocações de Guimarães (2003) conclui-se que abordar o preconceito racial exige primeiramente que a própria sociedade se reconheça enquanto geradora e propagadora do mesmo. A discriminação racial foi historicamente cultivada ao longo das décadas de silenciamento e abandono do negro, assim, é preciso conscientizar-se que não é se negando as origens que o Brasil se transformará em um país livre do racismo, um racismo que, Silvio Luiz de Almeida enfatiza que é estrutural<sup>7</sup>. Nessa direção, a respeito do campo da educação, Almeida disserta que:

Embora acreditando que o problema do racismo — e da desigualdade — é educacional, muitas pessoas foram contrárias às políticas de cotas. Isso se explica pelo fato de que, no Brasil, a universidade não é apenas um local de formação técnica e científica para o trabalho, mas um espaço de privilégio e destaque social, um lugar que no imaginário social produzido pelo racismo foi feito para pessoas brancas. O aumento de negros no corpo discente das universidades tem, portanto, impactos ideológicos e econômicos, pois, ainda que timidamente, tende a alterar a percepção que se tem sobre a divisão social do trabalho e a política salarial. (ALMEIDA, 2018, p. 114).

Nessa perspectiva, a disparidade entre negros e brancos é notável no aspecto educacional, as condições de acesso e permanência no espaço escolar constitui-se em um agravante muito presente em relação à população negra, principalmente quando o ambiente educacional não possui nenhum atrativo que assegure a permanência dessa população.

Fatores como a ausência de atrativos que a escola apresenta ao modo de ser e de viver dos grupos nos quais estão inseridos esses indivíduos, que comumente encontram-se excluídos das condições e valores que são propagados nesses espaços, estão associados ao alto índice de evasão escolar, considerando que há casos em que o negro não se identifica ou não se reconhece com os conteúdos estudados na sala de aula.

---

<sup>7</sup> O racismo estrutural se constitui “como processo histórico e político, que cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistêmica” (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Munanga (2006) na obra “Superando o racismo na escola” discorre sobre a escola como o espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra, para o mérito. Ele aponta o ambiente escolar como espaço propício para o desenvolvimento da valorização da consciência negra. Para o autor, a educação apresenta-se como um importante instrumento na luta por valorização e reconhecimento do povo negro, no entanto, o que se percebe, ao observar *in loco* o espaço educacional, é que esse instrumento se não utilizado de forma inadequada torna-se ineficaz.

A educação como instrumento transformador precisa estar fundamentada em princípios que possam favorecer a erradicação do racismo nos grupos sociais, contudo para que isso aconteça é necessário que haja uma dedicação constante na formação e na capacitação do corpo docente e discente.

A fim de que a educação exerça um papel inovador é preciso que a mesma propicie a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, ao mesmo passo em que promova o respeito a todos os sujeitos. A escola enquanto agente revolucionário da realidade social torna-se o espaço ideal para a construção de futuros cidadãos. Acredita-se que o exercício da cidadania deve ser iniciado ainda na educação básica, conscientizando o alunado acerca das concepções racistas e distorcidas de um ensino fundado nos padrões eurocêntricos.

Oportuno pensar como o ambiente escolar é emerso em pluralidades culturais, como cada aluno, seja ele advindo da rede pública ou privada, adentra na escola com sua carga cultural, trazendo consigo convicções e posicionamentos próprios. Munanga (2006) destaca que a escola deve ser vista como espaço plural e democrático, existindo dessa forma, a valorização das diferenças e a erradicação do racismo presente nesse ambiente.

É fundamental que a escola proporcione o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais de todo o corpo discente, sem que haja discriminação por etnia, classe social ou religiosidade. Entretanto, os discursos de igualdade promovidos pelo poder público, não raras vezes se distanciam do contexto educacional. Lamentavelmente o que ainda se verifica em várias escolas brasileiras é a ausência de currículos que disponham em seus conteúdos programáticos de matrizes africanas e afrodescendentes, assim como elementos da cultura dos povos indígenas que povoavam o país antes da chegada dos portugueses e africanos.

Sabe-se que em virtude da Lei nº 10.639/2003, hoje, o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira é necessário. Subentende-se, com a referida lei, que

estudar a História da África e de seus descendentes é dever da escola e direito de todos os alunos. Conhecer para valorizar a abordagem da temática em sala de aula está definido na Lei:



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Instituída no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a mesma altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em toda a educação básica.

Cinco anos após a publicação da Lei nº 10.639, altera-se o citado texto para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Trata-se da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, também sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“**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.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cumpra mencionar que a Lei nº 11.645/2008 acrescenta a imprescindibilidade em trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula, de igual modo à Africana, tanto nas escolas públicas quanto privadas. O currículo escolar deve atender a necessidade do ensino da história do negro e sua participação para a formação da sociedade nacional, objetivando incluir no rol de seus conteúdos programáticos aspectos históricos e culturais que caracterizam a composição da população brasileira, resgatando as contribuições do negro nas áreas econômica, social e política do país.

Embora se compreenda que o país é multiétnico e pluricultural, sendo complexo tratar da história nacional sem abordar a contribuição das várias etnias presentes e suas influências, a lei pressupõe garantir o conhecimento, o respeito e a valorização das heranças do negro na formação da identidade nacional, heranças essas que por muito tempo foram negadas e omitidas ao se tratar da História do Brasil.

Mostra-se que por meio da aplicabilidade da Lei é possível construir um diálogo acerca das matrizes africanas e da contribuição desse povo na formação do Brasil. Ressalta-se ainda que o ambiente escolar apresenta-se como espaço ideal para o desvelamento e ruptura de práticas discriminatórias que encontram-se arraigadas na sociedade, posto que os serviços prestados pela escola devem se dar igualitária e indiscriminadamente.

Encontramos, dessa forma, um quadro que aponta para um panorama de mudanças no Brasil. Ao mesmo tempo em que a legislação específica sobre a inclusão da História da África nas escolas deva ser considerada um avanço no campo da prescrição, ela sinaliza para a evidente constatação de que até o final dos anos de 1990, com raríssimas exceções, o continente se encontrava a uma distância oceânica dos estudantes brasileiros. Ao mesmo tempo, presenciamos nos últimos três ou quatro anos, muitas iniciativas nesse sentido, envolvendo palestras e aplicações de workshops, apresentados em todo o país, e no geral envolvendo projetos financiados por órgãos públicos. Também não esqueçamos que entre a prescrição legal e a vivência no campo do real, a trajetória a ser percorrida é longa e cheia de obstáculos. (OLIVA, 2007, p. 212).

Concordando com as palavras de Oliva (2007), a aplicação da Lei propõe que o diálogo acerca das relações étnico-raciais adentre no âmbito escolar e por meio deste promova a construção de uma sociedade menos preconceituosa e menos desigual para com os seus cidadãos. Porém, para que as mudanças venham a se concretizar necessita-se não somente da mobilização do corpo docente e discente das escolas, é preciso que a própria comunidade junte-se ao grupo escolar nessa luta que mais de uma

década se iniciou. A realidade é que não se podem esperar transformações estruturais instantâneas, reconhece-se que os resultados são lentos, mas fundamentais para recuperar séculos de negligência e esquecimento da população negra brasileira.

É inviável tratar de História do Brasil sem remeter-se a etnia negra e sua participação no processo histórico de formação do país, assim como é impossível abordar a importância do índio e do europeu, ocultar uma dessas é negar o acesso ao conhecimento de parte da história, pois ela se constitui pelo conjunto dessas etnias.

Por séculos a história do país foi vista de forma incompleta, uma vez que se omitiam aspectos pertinentes relacionados à constituição do povo brasileiro enquanto nação pluriétnica e multicultural. A Lei nº 10.639 possui como objetivo reparar a dívida que a sociedade brasileira tem em relação aos afrodescendentes aliada à deficiência de conhecimentos sobre a História e Cultura dos mesmos.

Desse modo, a abordagem dos conteúdos referentes à temática deve ser desmistificada, livres de preconceitos raciais e distorções. Destaca-se que o combate dos preconceitos e estereótipos relacionados ao negro só se concretizará com conhecimentos sobre a História da África e dos afrodescendentes. Implicaria em retornar às origens desse processo histórico, embora, de forma a buscar superar os traços negativos que foram atribuídos ao negro (FERNANDES, 2005).

No Brasil, ao analisar a condição social do negro se depara com uma trajetória marcada pela omissão e desigualdade, colocados as margens da sociedade e considerados inferiores. Não eram inseridos nas questões de educação, saúde e, sobretudo, cidadania. Perpetuou-se o estigma de que representavam a parte da população ocultada, o negro brasileiro foi esquecido em todos os âmbitos que possuíam valor social. Nota-se a necessidade de se debater sobre os aspectos culturais africanos e afro-brasileiros para que se conheça e valorize esse povo nas salas de aula, no entanto, esses conteúdos devem ser trabalhados de forma justa e correta.

Ainda insuficientes, são os materiais didáticos disponibilizados como suporte aos professores e alunos. Muito se discute e se produz, mas no cotidiano escolar são poucas as ações e projetos relacionados à temática. Mesmo assim, os obstáculos não impedem que se busquem fontes alternativas para complementar as discussões sobre a História da África e os afrodescendentes, viabilizando, desse modo, que a prática pedagógica se realize de forma adequada, até porque só é possível trabalhar determinado conteúdo quando se possui conhecimento sobre o objeto de estudo.



Assim sendo, questiona-se o papel do professor como agente formador e multiplicador de opiniões, conduzindo o debate à maneira como esse profissional aborda em seus procedimentos de ensino a História e Cultura Africana e Afro-brasileira bem como sua atuação em situações conflitantes de discriminação presentes nas escolas, evidenciando que o posicionamento desse educador é decisivo para o combate ou permanência das práticas preconceituosas.

Dessa forma, tratar da História e Cultura Afro-Maranhense necessitamos de um amplo trabalho de pesquisa, acompanhado de pesquisas metodológicas que busquem atingir os fins pretendidos com o trabalho, e então fazer uso de pesquisas bibliográficas, cujos propósitos são estabelecer os meios para se chegar aos fins pretendidos. Além disso, o trabalho é fundamentado por uma pesquisa de campo, na intenção de reconhecer a realidade do objeto de estudo.

Nesse sentido, a presente pesquisa intitulada “Para além da Lei Nº 10.639/2003: Valoriza o reconhecimento da identidade cultural afro-brasileira na rede pública municipal de ensino de Caxias-MA” e tem por objetivo analisar se as estratégias de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira contemplam os requisitos estabelecidos pela Lei Nº 10.639/2003, bem como se contribuem no processo de conscientização do alunado acerca das concepções racistas que o ensino centrado nos moldes eurocêntricos vem propagando por meio das diversas esferas da sociedade. Trata-se ainda, do ensino de história e as Diretrizes Curriculares do Maranhão, envolvendo a Lei Nº 10.639/2003 e contextualizando sua contribuição para a formação da diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

Para o mérito, o seguinte estudo encontra-se estruturado em três capítulos devidamente subdivididos. No primeiro capítulo - **HISTÓRIA E CULTURA AFRO-MARANHENSE** - aborda-se sobre a herança cultural africana no Maranhão, tecendo uma breve trajetória acerca da situação social do negro ao longo da história, retratando sua inserção no cenário regional, suas lutas e conquistas.

No segundo capítulo - **IDENTIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA EM CAXIAS – MA** -, por sua vez, almeja-se compreender a construção da identidade cultural afro-brasileira, buscando a concepção de identidade negra e como o aparelho judiciário tem reagido diante de questões étnico-raciais em Caxias-MA, sobretudo como se dá a situação do negro frente ao sistema educacional brasileiro, dando ênfase para o racismo sofrido no âmbito escolar e suas múltiplas

facetar, enfatizando a importância de uma educação cidadã na dissolução de ideias racistas.

Ao que concerne o terceiro e último capítulo - **POR UM 20 DE NOVEMBRO DEMOCRÁTICO E ESCLARECEDOR: Trabalhando a Consciência Negra em sala de aula** -, busca-se perceber o 20 de novembro nas escolas públicas municipais de Caxias-MA, refletir noções de representações e diagnosticar como as referidas escolas contemplam a temática.

Nas considerações finais, apresentam-se considerações proporcionadas pela pesquisa no momento em que foi necessário analisar o que foi possível fazer. Contudo, essa análise serve, fundamentalmente, para continuar problematizando as relações raciais.

Acredita-se que há muito que aprender sobre a temática, suas relações com o racismo, as possibilidades e os desafios na perspectiva de realizar a educação para as relações raciais. Acredita-se ainda, que essa pesquisa irá contribuir para esse campo acadêmico cuja relevância não deve ser subestimada, sendo fundamental valorizar para reconhecer.

Considera-se que a ampliação dessa pesquisa para outros cenários, bem como na forma de abordagem do conteúdo sobre o negro, será de grande valia na difusão de um ensino antirracista e democrático, que respeite a diversidade sociocultural brasileira e oportunize aos docentes uma conscientização de seu papel como formador de cidadãos críticos e tolerantes.

## 1 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-MARANHENSE

*O processo de aculturação da cultura africana, proporcionada pelas mãos europeias, apesar de violenta, não foi capaz de aniquilar com as raízes negras.*

(FREYRE, 2003).

O presente capítulo aborda o conhecimento da História do negro defendida por este trabalho, buscando através do aspecto educacional, resgatar e valorizar o legado da cultura africana, sobretudo no contexto maranhense.

Por muito tempo, a historiografia tradicional analisou os sujeitos escravizados trazidos pelos traficantes, para o Brasil, de forma superficial ou deformada. Assim, a sociedade foi considerada bipolar, formada unicamente por senhores e escravizados. A história analisada, apenas por esse prisma, deixa uma série de lacunas que podem ser preenchidas, a partir de um outro olhar, envolvendo o negro e a sua história, uma história que proponha problematizações e um olhar crítico. É partindo desse novo olhar, sobre a história dos sujeitos escravizados, que se propõe analisar o negro na história do Maranhão, aniquilando sua invisibilidade.

É sobre as formas de resistência escrava e de construção de liberdade que se irá se deter aqui, pautadas na historiografia maranhense, tecendo inicialmente um breve histórico da escravidão no Maranhão, com enfoque para o século XIX<sup>8</sup>.

### 1.1. História do negro no Brasil: De escravizado a liberto

A História da introdução dos africanos escravizados no Brasil corresponde a um cenário marcado pelo desenvolvimento das transações mercantis, motivo este que fez a História Oficial caracterizar-se por um olhar eurocêntrico e a tratar os negros como

---

<sup>8</sup> “Não é de se estranhar que o século XIX figure como um emblema pelos “desiguais maranhenses” – os maiores beneficiados com os lucros do algodão e arroz, entretanto, o século XIX é apropriado exaustivamente por todo o XX, quer por autoridades públicas, civis, quer por intelectuais de vários setores como um padrão a ser seguido, pelo menos imitado ou ainda recuperado. O XIX foi constantemente apropriado para a construção identitária maranhense”. (BORRALHO, 2000, p. 59).

mercadoria indispensável para a sustentação do sistema colonial, que com relação ao Brasil era administrado pela coroa portuguesa.<sup>9</sup>

Os relatos sobre a inserção dos primeiros africanos escravizados que chegaram ao Brasil ainda permanecem cercados de incertezas, como sustenta o médico maranhense, professor e pesquisador Nina Rodrigues (2010)<sup>10</sup>, pioneiro da Antropologia brasileira pelos seus estudos sobre negros afro-brasileiros:

É escusado discutir sobre a data precisa em que começou a introdução de escravos negros no Brasil. De quase meio século antes do seu descobrimento datava o comércio de escravos africanos na Europa, e Portugal era sua sede. A escravidão negra no Brasil é, pois, contemporânea da sua colonização. Somente ela guardou, nos primeiros tempos, a feição portuguesa de fenômeno secundário, limitado ao serviço doméstico. Surgiu como problema brasileiro quando, faltando o índio que sucumbia ou era protegido pelos jesuítas, e começando a escassear os braços para a lavoura e, mais tarde, para o trabalho das minas, se criou um comércio de escravos direto, entre a nova Colônia e a África. O grande tráfico iniciou-se pouco menos de uns 50 anos após a descoberta do Brasil com alguns navios, por particulares enviados à África<sup>11</sup>. (NINA RODRIGUES, 2010, p. 20).

Colaborando com essa discussão, indica-se que não se sabe ao certo quando foram trazidas ao Brasil as primeiras levas de africanos escravizados, mas possivelmente datam as primeiras expedições da década de 1530 (SALLES, 2005).

Com a efetiva colonização do Brasil por Martim Afonso de Sousa, introduziu-se um número significativo de escravizados e escravizadas para a lavoura

---

<sup>9</sup> Sobre o que se convencionou chamar de Antigo Regime nos Trópicos, ver: LARA, Silvia Hunold. *Fragments Setecentistas*. Escravidão, cultura e poder na América portuguesa. São Paulo, Companhia das Letras, 2007; FLORENTINO, Manolo. *A paz das senzalas*. Famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, C. 1790-C. 1850. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997; FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo; JUCÁ, Antonio Carlos; CAMPOS, Adriana (org.). *Nas Rotas do Império*. Eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português. eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português. 2. ed. Vitória: Edufes, 2014; MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. *Africanos livres: A abolição do tráfico de escravos no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2017.

<sup>10</sup> Apesar de ultrapassados, muitos pontos de vista do autor são até hoje importantes, especialmente nos estudos sobre religiões afro, metodologias de pesquisa, etc.. O médico Nina Rodrigues hoje é pouco lido, pouco conhecido e muito criticado, especialmente por sua recepção do racismo científico e da antropologia física, relativas as raças, atreladas a teorias da época que afirmavam a inferioridade da raça negra, do ponto de vista intelectual, físico, moral e religioso. (FERRETTI, 2006, p. 03). Sobre o pensamento de Nina Rodrigues e a *escola* criada em torno de seu nome, ver: CORRÊA, Mariza. *As ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e a Antropologia no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

<sup>11</sup> “Desenvolvendo a cultura da cana de açúcar e consequentemente os engenhos e desejando a metrópole promover essa indústria, facultou por Alvará de 29 de março de 1549 (D. João III) o resgate à custa dos colonos senhores de engenhos e a introdução de escravos africanos de Guiné e Ilha de São Tomé, em número de 120 a cada senhor de engenho montado em estado de funcionar, mediante o favor da redução de direitos. Também concedeu por mercês especiais a diversos o resgatarem à sua custa determinado número de escravos, sem pagarem direitos alguns” (Perdigão Malheiros. *A escravidão no Brasil, Parte III, “Africanos”, 1867, págs. 6 e 7*).

canavieira, fruto das experiências portuguesas nas Ilhas do Atlântico, Açores e Cabo Verde, ou seja, o estabelecimento dos engenhos em terras brasileiras se fez uma das principais razões para a chegada dos escravos africanos, e para isso, existiam áreas fornecedoras, como afirma Salles (2005):

Ao se iniciar a última década do século XVI estavam bem demarcadas duas áreas africanas fornecedoras de escravos africanos destinados ao Brasil, a Costa Ocidental chamada pelos portugueses de Costa da Mina e a Costa Centro Ocidental identificando o Congo e Angola, cada uma delas resumindo grande diversidade de povos, línguas e tradições. (SALLES, 2005, p. 18).

O Brasil foi fruto da colonização portuguesa, que por sua vez foi centrada num processo de apropriação e exploração. O sistema implantado pela metrópole na colônia foi baseado principalmente no cultivo de monoculturas, tendo como reflexo o mercantilismo, política econômica vigente naquele momento no continente europeu.

Sobre a política mercantilista, Alvarenga e Vale Júnior (2012) explicam que “A política mercantilista, através do sistema de *plantation*, orientou as nuances que definiram o tipo de ocupação dessa parte da América: colonização de exploração”. Esse tipo de política visava acima de tudo à aquisição de lucros, para tanto se fazia necessário contar com uma mão de obra de baixo custo.

Nessa perspectiva, a problemática concentrava-se em como conseguir mão de obra para a aquisição do tão almejado lucro. Além disso, essa mão de obra deveria ser de baixo custo para assegurar a lucratividade pretendida. É nesse cenário que o negro africano aparece no panorama brasileiro, vindo da África para trabalhar nas lavouras canavieiras e cafeeiras, em outras culturas de menor importância no comércio internacional, no trabalho doméstico e ainda na mineração. O negro africano emerge como ferramenta de sustentabilidade do sistema colonial.

Os portugueses utilizaram a mão de obra escrava dos indígenas durante os primeiros anos de colonização. Os indígenas foram amplamente utilizados, principalmente, para exploração do pau-brasil. No entanto, com o início do cultivo das grandes propriedades açucareiras, a escravização do indígena foi sendo substituída pela do negro africano. O tráfico de negros da África para o Brasil passou a ser um comércio gerador de muitos lucros, tanto para os negociantes da venda como para os

compradores. O negro africano tornou-se uma mercadoria e ao mesmo tempo, uma forte moeda de sustentação do comércio realizado entre Europa, África e América.<sup>12</sup>

Capturados na África, os negros eram vendidos como mercadoria para trabalharem como escravizados, especificamente nas lavouras de cana-de-açúcar. Esse comércio era realizado com a participação dos próprios africanos. Algumas tribos, integrando-se a esse comércio de longa distância, aprisionavam membros de tribos com menor capacidade de defesa e realizavam as trocas por mercadorias trazidas pelos mercadores europeus como tecido, cachaça, joias e etc.

[...] Reduzidos à condição de espécies, eles (os escravos) deveriam ser domesticados, naturalizados, normalizados. Transformados em animais, os cativos eram comprados como gado, iguais aos equipamentos domésticos do escravocrata e tratados como membros de uma espécie inferior. Assim, nesta construção de desumanização, os escravos eram excluídos de qualquer participação política. Colocados fora da cultura da moralidade, eram destituídos de sua cidadania e da humanidade [...]. (SOUZA e ROBOTOM, 2012, p. 203).

Desse modo, na condição humilhante de escravizado, o negro africano e seus descendentes foi destituído ideologicamente de qualquer valor humano e submetido a situações degradantes de vida. O negro escravizado deixa de ser considerado humano e passa a ser visto como ferramenta de trabalho visando principalmente, garantir com sua força os lucros do empreendimento colonial. A violência sofrida por esse grupo não se fazia exclusivamente nas esferas das realidades econômica e social, eram submetidos também a um intenso processo de desconstrução de sua cultura, impondo-lhes valores, que a princípio, não lhe tinham sentido algum, atentando para o fato de que “A escravidão foi muito mais que um sistema econômico; ela moldou condutas, definiu hierarquias sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência” (FRAGA FILHO, 2006, p. 119, *apud* MOREIRA; MATHEUS, 2020, p. 274).

Foi na América Portuguesa que o negro enfrentou uma realidade totalmente diversa daquela a qual estava familiarizado, uma vez que suas crenças, seus costumes, sua língua eram diferentes das que encontrou entre os colonizadores e ao adentrar nas comunidades indígenas. Além de ser retirado de sua terra de modo extremamente

---

<sup>12</sup> Sobre o tráfico transatlântico, ver; ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000; KLEIN, Herbert. O Tráfico de escravos no Atlântico. Novas abordagens para as Américas. Ribeirão Preto, SP, FUNPEC editora, 2004; RODRIGUES, Jaime. De Costa a Costa. Escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860). São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

violento, o africano também teve que se adequar a um estilo de vida totalmente diferente do seu, precisou aprender uma nova língua e novas formas de conduta social, tendo muita dificuldade até mesmo de manter e professar suas práticas. Nessa perspectiva, evidencia-se que:

O modelo de colonização implementado na América portuguesa reservou um local degradante para o negro africano. A empresa da cana de açúcar e no século XVIII a mineração, deveriam garantir o máximo de lucro, para compensar o comércio de longa distância realizado entre colônia e metrópole e desta última, com a Inglaterra. Desse modo, o negro foi inserido na estrutura colonial na condição de escravo, destituído de qualquer valor ou direito humano. Transformado em instrumento de trabalho, sob os mais diversos tipos de torturas, garantiu com seu trabalho a lucratividade necessária para o desenvolvimento da empresa agrícola e, no século XVIII, a mineradora. (ALVARENGA; VALE JÚNIOR, 2012, p. 40).

A condição de escravizado reservou uma vida cheia de exploração e desprezo ao negro africano, sujeito constantemente a torturas físicas e emocionais e submetido a trabalhos forçados sob rígido controle, dessa forma, o negro já ingressou no panorama brasileiro na situação de inferioridade. O fato de não ser visto como ser humano negou ao escravizado o direito de participar da vida política do país, impedindo, nesse contexto, o desenvolvimento de sua cidadania. Sendo tolhido do direito de exercer sua liberdade, não possuía a oportunidade de se expressar e se tornou um ser subalternizado socialmente.

Ao escravizado competia obedecer, trabalhar e assegurar lucros, caso contrariasse as ordens de seus senhores, sofria fortes castigos. Esses castigos variavam desde chicotadas até a morte do cativo por maus tratos. Os interesses para com o negro eram meramente econômicos. Assim, Souza e Robottom (2012, p. 27) posicionam-se dizendo que “a escravidão negra colonial foi uma instituição [...] cujo sistema de exploração atingiu um alto nível para satisfazer o objetivo principal que era lucrar e acumular”. O escravizado foi, portanto, o sustentáculo do sistema de colonização brasileiro.

Apesar de sua grande importância para a sustentação colonial, o escravizado não detinha reconhecimento social e político. Ao contrário, a sociedade o excluía do convívio social, delimitando os lugares que poderia frequentar. Era a sua condição de cativo que o tornava inferior diante dos homens brancos, sendo sua forma de agir em determinadas situações direcionada por sua condição de inferioridade frente aos seus senhores, aos quais devia submissão e temor, gerando uma instituição socialmente

aceita. Ora, “enquanto o escravismo era uma instituição sólida e reconhecida somente os escravos lutaram radicalmente para extingui-lo” (MOURA, 1988, p. 29).

Diante disso, é possível afirmar que a escravidão racializada existente no Brasil foi um regime de imposição de subalternidade aos negros, mesmo os libertos e nascidos livres. Resta evidente ainda, que a escravidão não foi aceita passivamente pelos cativos, muitos lutavam, dentro de suas limitações, contra esse sistema. Pensar a escravidão como sendo um regime de aceitação por parte dos negros é mais que negar o seu passado de resistência, suas lutas e seu desejo de liberdade, é negar a sua história.<sup>13</sup>

Refletir na contribuição e na participação do negro no cenário de formação da sociedade brasileira apenas em termos econômicos também é negar parte das raízes do país. O negro não só contribuiu em aspectos econômicos, mas em aspectos culturais, históricos e étnicos. Sua presença pode ser vista desde o processo de colonização até os dias atuais e essa presença enriquece nossa história. Seu valor enquanto sujeito histórico merece ser reconhecido em todos os aspectos, sobretudo frente às condições em que viveram e o que realizaram. É preciso que as suas contribuições na formação da sociedade brasileira deixem de ser associadas tão somente ao regime escravocrata.

Em qualquer das atividades econômicas, e nos diferentes contextos da história do Brasil, o negro participou nos papéis de massa trabalhadora, de agente cultural, e ainda, na formação étnica do povo brasileiro. Vale ressaltar, que o seu trabalho foi fundamental não apenas para a grande lavoura ou para a mineração. Sua presença pode ser sentida em diferentes esferas da sociedade: música, culinária, esportes, sentimentos e valores que são considerados prevaletentes no povo dessa terra. O negro não estava apenas ligado a produção ou exploração dos principais produtos do comércio colonial. Ainda que de forma subalterna participavam também da manutenção da governabilidade da sociedade escravista. (ALVARENGA; VALE JÚNIOR, 2012, p. 46-47).

Parafrazeando o professor Paulo Roberto Staudt Moreira (2019) “não precisa muita imaginação para perceber o que esperar numa sociedade escravista”. Porquanto, apesar de suas contribuições, os negros ainda encontram-se esquecidos pelos governos e pelas políticas públicas desse país e, principalmente, sem reconhecimento de seu valor enquanto sujeito histórico da sociedade brasileira e, o que é mais grave, muitas dessas políticas quando são desenvolvidas, não modificam a estrutura de exclusão que

---

<sup>13</sup> Sobre a questão da resistência dos escravizados e escravizadas, ver: CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*. Uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo, Companhia das Letras, 1990; REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito*. A resistência negra no Brasil escravista. São Paulo, Companhia das Letras, 1989; REIS, João José. *Domingos Sodré*. Um sacerdote africano. Escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.



os mesmos foram inseridos. Ao contrário, os colocam na condição de inferior, incapaz e não raras vezes de alguém que necessita ser tutelado para poder usufruir de seus direitos de cidadão.

Os negros ainda enfrentam constantemente o racismo, produto de muitas mentes obscuras baseadas em ideias equivocadas. Por outro lado, há historiadores, como Walter Fraga e Wlamyra Albuquerque, que mostram como “o processo emancipacionista foi marcado pela profunda racialização<sup>14</sup> das relações sociais” (MOREIRA; MATHEUS, 2020, p. 275). Acredita-se que a desigualdade racial veio se intensificar ainda mais no pós-abolição, pois o desprezo direcionado ao negro deixa de relacionar-se à sua condição de origem, à cor de sua pele, para justificar-se legalmente por sua condição social, em um país que por possuir bases liberais apresenta-se como promotor das condições de igualdade para todos.

À vista disso, ao estudar a trajetória do negro para o Brasil, e tal como se propõe, especificamente para o Maranhão, pretende-se enfatizar toda diversidade de costumes e tradições trazida por estes para o país, sobretudo para o Estado, formando assim um rico universo cultural.

É importante que os alunos considerem que a História Oficial descrita com a versão dos dominantes sempre tratou de minimizar o papel do negro como participante do processo de formação da cultura brasileira, e esta, ao se referir ao negro, apenas o aponta como um elemento social, cuja experiência social se resumiria a sua atuação como mão de obra escravizada. Caberá ao professor desvencilhar-se de tais conceitos, pois o mesmo “é o propulsor do ideal de uma sociedade justa, propondo reflexões e ações que revoguem, desconstruam e reconstruam as normas apregoadas pelo sistema vigente” (PAULA; PAIM, 2016, p. 05).

Desde os tempos coloniais, a influência da cultura africana no Brasil vem sofrendo uma série de vedações, que no início eram adotadas pela administração colonial portuguesa e que contava ainda com um amplo apoio da Igreja Católica, a qual

---

<sup>14</sup> Para Wlamyra Albuquerque (2010, p. 104), racialização “traduz raça como noção em construção, à mercê de circunstâncias e propósitos políticos diversos, que podem ser ou não antagônicos. Na perspectiva que proponho, o termo é peça chave. Enquanto raça soa como ideia elaborada em circuitos científicos, racializar dizia respeito a concepções postas em movimento no dia a dia das decisões administrativas, das páginas dos jornais, da agenda abolicionista, dos estatutos dos principais clubes carnavalescos da Bahia da época. Racialização e racismo não são apresentados [...] como sinônimos”. Já o racismo, seguindo o conceito defendido por Francisco Bethencourt (2015, p. 18), se refere ao “preconceito quanto à descendência étnica combinado com ação discriminatória”. (MOREIRA; MATHEUS, 2020, p. 275).

associava a cor negra e os seus cultos com a semelhança do próprio mal, *endemoniando* e impondo uma intensa perseguição em virtude de uma falsa moral religiosa.

Ao analisar os livros “O animismo fetichista dos negros bahianos” (1896) e “Os africanos no Brasil” (1906), ambos do médico maranhense Nina Rodrigues, o professor Sergio Ferretti (2006) evidencia que:

Nina Rodrigues comenta medidas repressivas ao culto jeje-nagô,<sup>15</sup> bem como sua grande vitalidade e resistência. Mostra que, na África, esses cultos constituem verdadeira religião, mas no Brasil são considerados práticas de feitiçaria, sem proteção nas leis, condenadas pela religião dominante e pelo desprezo aparente das classes influentes. [...]. Considera que sobressai a extraordinária resistência e vitalidade dessas crenças da raça negra e que esse culto está destinado a resistir por longo prazo. Adverte que a Constituição do País da época defende a liberdade de consciência e de culto e o Código Penal da República qualifica os crimes contra a liberdade de cultos. Critica a abusiva violação de templos pela polícia. (FERRETTI, 2006, p. 06).

Atualmente, na educação brasileira, através do ensino de História, torna-se necessário apresentar ao conhecimento dos alunos as contradições sobre o estudo da cultura negra trazida pelos africanos, enfatizar a riqueza existente nesta e quais as dificuldades enfrentadas ao decorrer dos séculos, além das barreiras impostas até os dias de hoje.

No âmbito das relações sociais, desde o Brasil Colônia, o negro escravizado deixou um legado de contribuições para os períodos posteriores da História. Aspectos importantes desta cultura podem ser bem visíveis no país, a exemplo dos usos e costumes que integram as práticas cotidianas, mas por serem aspectos que foram trazidos por indivíduos escravizados, ainda enfrentam as barreiras do preconceito, uma vez que a superioridade da cor branca na formação da sociedade brasileira, no que aparenta ser uma influência direta das obras de Gilberto Freyre, foi uma representação muito enfatizada pela História Oficial por meio de diversos tipos de obras e relatos, o que, partindo do diálogo com o pensamento de Munanga (2006), podemos questionar fortemente:

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos vítimas do preconceito e da

---

<sup>15</sup> O autor avalia que as práticas religiosas foram as principais instituições africanas conservadas entre nós, sobretudo a religião dos nagôs, tendo em vista o seu predomínio numérico, a melhor organização do seu sacerdócio e a maior difusão da língua. Considera a mitologia jeje-yorubana como síntese do animismo superior do negro, que predomina meio século após a extinção do tráfico, e que as divindades de outros povos, ao lado dos santos católicos, recebem culto externo semelhantes das práticas nagôs. (FERRETTI, 2006, p. 06).

discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2006, p.17).

Ressalta-se que a cultura africana introduzida no Brasil influenciou costumes e tradições, pois a referida influência resultou em heterogeneidade na cultura social.

Os milhares de indivíduos removidos do continente africano pela diáspora transatlântica, trouxeram consigo um manancial cultural rico e complexo, que não ficou incólume a essa travessia, e cujo hibridismo ainda hoje tentamos compreender. (MOREIRA, 2019, p. 110).

Ainda traçando o retrospecto cultural dos negros para enriquecer as aulas, destaca-se o sincretismo religioso como resultado da fusão das religiões africanas com o catolicismo, desenvolvido no cotidiano brasileiro. Um exemplo de sincretismo religioso revela-se na Umbanda, religião importante que tem sido identificada como genuinamente brasileira, pois nascida no Brasil, resulta da adaptação de tradições africanas, católicas e espíritas. Conforme o professor Paulo Roberto Staudt Moreira (2013):

Santo Antônio era presença constante nas manifestações do *catolicismo africano*, sendo visto como poderosa entidade protetora, com capacidades curativas e promotoras da fecundidade. Era representado como santo guerreiro. [...]. Na umbanda, atualmente, Santo Antonio é relacionado com o orixá Xangô, zeloso da Justiça. (MOREIRA; AL-ALAM, 2013, p. 125).

Dentre as maiores preocupações deste estudo está em contribuir para o estabelecimento de uma conscientização crítica acerca da formação do povo brasileiro, a fim de que os alunos através do conhecimento mais amplo sobre a cultura africana no

país possam compreender o processo histórico de construção de uma identidade nacional, tensa, inclusiva e plural.

Se o protagonismo de escravizados e libertos tem sido reconhecido e desvelado nos últimos anos pela história, as culturas africanas para cá transplantadas pela cruel diáspora transatlântica ainda nos surpreendem por sua heterogeneidade e autonomia cultural. (MOREIRA, 2019, p. 134).

É possível a condução deste processo, a partir da exposição de elementos socioculturais bastante visíveis, a linguística, a musicalidade, as danças, as comidas típicas, a religiosidade, até mesmo, a literatura e conseqüentemente, trazer para a realidade afro-maranhense a fim de que os mesmos possam reconhecer e valorizar a cultura africana.

Desse modo, ao se trabalhar com a educação deve-se reforçar a ideia de que a cidadania poderá se estender a todos os grupos étnicos e camadas sociais de modo igualitário. E é Paulo Freire (2000) que estimula a iniciar com práticas de resistência<sup>16</sup>, as quais dão visibilidade à situação histórica e atual do negro na sociedade brasileira, “essas iniciativas, nascidas nas escolas, nos movimentos sociais, levam a sociedade a perceber a possibilidade de mudança de atitudes e de uma outra visão de mundo – justo, igualitário e possível – construída por todos e para todos”.

A abordagem sobre a vinda dos negros para o Brasil com o seu papel nas diferentes relações político-culturais e sociais deverá enriquecer o ensino de História e, ao mesmo tempo, propor desconstruir alguns estereótipos que ainda são lançados na sala de aula, como o de submissão e passividade do negro. A emancipação deste ainda é buscada mesmo após a abolição da escravatura. O professor deverá contribuir com uma metodologia que apresente aos alunos uma imagem mais humanizada do negro escravizado, como aquele que não se acomodou frente aos padrões sociais que lhes foram impostos.

Nesse panorama, o educador quando preza e luta pela educação libertadora tem um papel central, auxiliar a desvelar as situações-limites para que o sujeito construa o pensamento crítico, pois encharcado de suas vivências de opressão este não vislumbra seu viver, seus direitos ou a falta deles. Com o pensamento crítico o sujeito se rompe com a situação de opressão, vai havendo a conscientização, a tomada de consciência diante de sua realidade e do

---

<sup>16</sup> A resistência é conceituada por Paulo Freire como o oposto de desistência. Resistência pressupõe *briga* entre desiguais, onde “a boniteza de ser gente que se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 2000, p. 67). A resistência constitui-se como prática de rever conceitos da visão dominante.

seu direito de ser mais, também do seu direito de lutar para que de fato isso ocorra, sendo assim torna-se sujeito e poderá gerar situações libertadoras, resistência e transformação da situação. (PAULA; PAIM, 2016, p. 03).

Durante séculos a educação brasileira, atendendo os anseios das classes conservadoras vem mantendo práticas discriminatórias. Nas escolas, apesar de haver já um certo reconhecimento da cultura africana no Brasil, o preconceito ainda se faz presente.<sup>17</sup>

O processo histórico brasileiro ficou marcado pelas contribuições advindas dos negros, muitos dos relatos sobre essa história restaram omitidos, isto implica em um dos desafios de pesquisa para o educador, que precisa para por em prática essa nova visão sobre o país, recorrer às origens africanas no Brasil.

As memórias sobre a cultura afro-brasileira, apesar de muitas pesquisas realizadas, ainda são desestimuladas pelas ações políticas de governantes que foram implementadas no país, a exemplo da revogação da Lei nº 10.639/2003. Os desafios, contudo, não inviabilizam os estudos. Entretanto, o professor deverá está atento para com o trabalho a ser desempenhado.

Trabalhos realizados sobre a etnia negra na sociedade brasileira, mais especificamente na sala de aula, iniciativas que devem ser estudadas e divulgadas, para que dessa forma haja maior visibilidade do problema e, além disso, possíveis soluções, não definitivas, mas realizáveis e as quais instigam a reflexão do panorama social, além de despertar uma possível disponibilidade ao trabalho em prol da etnia negra. Qualificando assim os processos formativos de professores, os quais tendo acesso a tais práticas poderão iniciar sua caminhada. (PAULA; PAIM, 2016, p. 02).

Pesquisas importantes podem ser utilizadas sobre o histórico dos negros no Brasil e a sua posição sociocultural na sociedade brasileira, estudos podem ser realizados através do resgate cultural das comunidades remanescentes de quilombos, as

---

<sup>17</sup> Não devemos esquecer que os próprios negros e os seus movimentos organizados perceberam a importância da escravidão e trataram de montar ações próprias, com a criação de escolas e cursos voltados para a alfabetização: COOPER, Frederick; HOLT, Thomas C.; SCOTT, Rebecca. *Além da Escravidão*. Investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005; DOMINGUES, Petrônio. *A nova abolição*. São Paulo: Selo negro, 2008; GOMES, Flávio dos Santos. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005; PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Imprensa negra no Brasil do século XIX*. São Paulo: Selo negro, 2010; RIOS, Ana Maria Lugão; MATTOS, Hebe Maria. *Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

denominadas comunidades quilombolas, que preservam aspectos socioculturais manifestados em costumes e tradições, mantidos no seio da vida dos afrodescendentes.

Haveria assim que se buscar meios através dos quais foram possíveis conhecer essa realidade histórica, social e cultural dos afrodescendentes, ensejando que os alunos e professores da rede oficial e particular de ensino, frente ao conhecimento desta outra história pudesse enfim se identificar consigo mesmo, contribuindo desta forma para a abertura de novas perspectivas no campo educacional. (MUNANGA, 2006, p. 78).

A compreensão sobre estas comunidades despertará no alunado a ideia de que as raízes negras ainda permanecem vivas e presentes. Anteriormente, essas comunidades eram consideradas isoladas, porém, hoje estão sendo frequentadas por pesquisadores. Pertinente salientar que esses quilombos contemporâneos consistem em uma espécie de arquivo vivo sobre as experiências sociais, numa perspectiva histórica e cultural, dos afrodescendentes no Brasil e que “compreender e respeitar o saber se condensa nas outras culturas populares que revelam então, a sua extrema importância na decifração dos pilares que se assentam nossa formação” (MUNANGA, 2006, p. 78).<sup>18</sup>

Com estas considerações sobre o negro no Brasil, objetiva-se contribuir para a valorização da cultura africana no Brasil, especificamente, no Maranhão. Pretende-se que sejam feitas, pela comunidade escolar, várias reflexões sobre a prática educacional no ensino de História, e que em meio a diversas controvérsias haja multiplicação de novas ideias.

### **1.1.1 O emergir do negro no cenário brasileiro: Liberdade questionada**

---

<sup>18</sup> Sobre o conceito de quilombos e a resignificação que este conceito tem sofrido nos últimos anos, ver; GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de Quilombolas*. Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro - século XIX. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1995; \_\_\_\_\_. Quilombo. In: MOTTA, Marcia Maria Menendes (org.). *Dicionário da Terra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005, p. 381/382; \_\_\_\_\_. Sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanesi. *História da Cidadania*. 2ª edição, São Paulo, Contexto, 2008; CHAGAS, M. F. *Reconhecimento de direitos face aos (des)dobramentos da História*. Um estudo antropológico sobre territórios de quilombos. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005; BARCELLOS, Daisy Macedo de (e outros). *Comunidade Negra de Morro Alto*. Historicidade, Identidade e Territorialidade. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2004. (Série Comunidades Tradicionais); VOGT, Carlos; FRY, Peter. *Cafundó: a África no Brasil*. Linguagem e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Sendo um dos últimos países a abolir a escravidão, no período pré-abolicionista, o Brasil possuía realidades diferentes quanto ao sistema escravocrata, porém, o ambiente que se consolidava em torno desse fenômeno já não era consideravelmente propício à sustentação do mesmo.

É interessante destacar que influências internas e externas contribuíram de forma avassaladora para o fim dessa instituição, sendo válido suscitar que os auspícios abolicionistas como o fim do tráfico negreiro, as pressões desencadeadas pelas potências mundiais (principalmente a Inglaterra) e a própria mudança de mentalidade das elites nacionais em direção a uma sociedade de mercado, favoreceram nitidamente a derrocada do sistema escravocrata. Além, é claro, do crescente desgaste que a instituição sofria da endêmica resistência dos próprios escravizados e escravizadas.

Resultado de um processo gradativo, a abolição mobilizou desde escravizados a abolicionistas. As campanhas em prol do fim da escravidão intensificaram-se cada vez mais. Estudantes, jornalistas e diversos simpatizantes atacavam-na fervorosamente com argumentos políticos, econômicos e filosóficos, defendendo ser a escravidão desumana e principalmente a grande responsável pelo atraso econômico do país.<sup>19</sup>

Foi com a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888 que a extinção do sistema escravocrata se concretizou legalmente. A partir desse momento, o negro passou a ser livre e considerado cidadão, ao menos era o que lhe era assegurado teoricamente, pois como advertem Felipe, França e Teruya (s.d.) essa cidadania era questionável:

Com a abolição da escravidão em 13 de maio de 1888, o negro deixou de ser ferramenta viva de trabalho para ser mão de obra assalariada, usufruindo os mesmos direitos de um cidadão brasileiro, mas uma cidadania questionável, pois a própria sociedade manifestava o preconceito racial e o negro era impedido ou sugerido a não frequentar vários ambientes de brancos, inclusive escolas. (FELIPE; FRANÇA; TERUYA, s.d., p. 10).

Vê-se que a abolição não trouxe mudanças significativas na vida do ex-escravizado, deu-lhe uma suposta liberdade e o revestiu de uma cidadania questionável,

---

<sup>19</sup> Destacam-se nesse processo os abolicionistas negros, pela radicalidade de suas militâncias e propostas, que associavam abolição da escravatura e reforma agrária: TRINDADE, Alexandro Dantas. *André Rebouças: da Engenharia Civil à Engenharia Social*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Campinas, Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP, 2004; MAGALHÃES, Ana Flávia. *Fortes laços em linhas rotas*. Literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX. Tese (Doutorado em História) – Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

posto que não ofertou condições para o exercício de sua cidadania. Ora, a cidadania conquistada foi uma cidadania questionável, uma vez que muitos direitos legalmente dispostos lhes foram negados, como lamentavelmente ainda são. Além disso, foi a partir da abolição que a discriminação racial se intensificou e o novo liberto permaneceu sob uma condição subalterna, vítima de ideias racistas e inferiorizado perante outras etnias.<sup>20</sup>

Corroborando com os argumentos, o Brasil também presenciou em fins do século XIX a derrocada imperial e o alvorecer republicano. Nascia naquele momento, precisamente em 1889, a idealização de um Brasil Republicano e, agregado a este, a disseminação dos ideais de igualdade e de cidadania. Contudo, sob a ótica do negro, é possível constatar que os ideais igualitários e cidadãos, de fato, não prosperaram. Em termos gerais, a prematura República não foi capaz de oferecer oportunidades no tocante à subsistência desses sujeitos, tão pouco se preocupou com sua integração no meio social.<sup>21</sup> Ao oposto, observou-se a importação e a consolidação do discurso racial de inferioridade do negro. Discursos esses, vastamente disseminados no continente europeu, que serviram como efetivo fundamento na elaboração de mecanismos discriminatórios<sup>22</sup>. De fato, as desigualdades raciais são naturalizadas na sociedade brasileira e a marginalização do negro se faz cada vez mais evidente.

Porquanto, acreditando ter hegemonia econômica e social ameaçadas, significativa parcela da elite brasileira não viu com bons olhos o projeto de emancipação do escravizado, uma vez que temiam perder os privilégios sociais e raciais frente ao libertando. Entretanto, para sanar essa nova problemática, mecanismos de inferiorização precisavam ser elaborados e assim o foram.

Respaldadas nesses discursos, as elites brasileiras encontraram os argumentos necessários ao enquadramento do negro como um ser antissocial e,

---

<sup>20</sup> Eram *quase-cidadãos*: Olívia M. G. Cunha e Flávio dos Santos Gomes (Orgs.), *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2007.

<sup>21</sup> Temos ótimas pesquisas recentes que dialogam sobre a proclamação da república e a permanência da subalternização dos negros no Brasil. Recomendamos: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Lima Barreto: triste visionário*. São Paulo, Companhia das Letras, 2017; GATO, Matheus. *O Massacre dos Libertos: sobre raça e república no Brasil (1888-1889)*. São Paulo, Perspectiva, 2020.

<sup>22</sup> RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. *Cor e criminalidade: Estudo e análise da justiça no Rio de Janeiro (1900-1930)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995; CUNHA, Olívia Maria Gomes da. *Intenção e gesto. Pessoa, cor e a produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro 1927-1942*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002; SILVA, Sarah Calvi Amaral. *Entre as malhas repressivas e o sistema de justiça. Os significados da cor na Porto Alegre dos anos 1930 e 1940*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS, Porto Alegre, 2018; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



consequentemente, as justificativas para o afastamento cada vez maior desse sujeito do convívio social, resultando drasticamente em sua marginalização. Assim, para exercerem sua hegemonia utilizaram-se de elementos como os vários tipos de violência, a desqualificação da cor, da sua identidade e das suas aptidões.

Vítimas permanentes da violência, suas instituições culturais se desintegraram no estado de choque a que foram submetidas. As línguas africanas, expressão fundamental da visão-de-mundo de suas respectivas culturas - foram destruídas, com raras exceções para fins rituais. O racismo, exatamente como classifica as raças em 'superior' e 'inferior', em prega idêntico critério para rotular as línguas em 'inferior' e 'superior'. (NASCIMENTO, 1978, p. 102).

Dentre os argumentos enfatizados pelos discursos raciais pontuava-se que não haveria o que temer com a emancipação, pois este contingente demográfico agora libertado, justamente por ser negro, encontrava-se em uma condição inferior por naturalidade, isto é, por pertencer biologicamente à etnia negra suas capacidades seriam limitadas. Assim posicionavam-se os defensores das teorias raciais:

[...] não haveria razões para temores a respeito de futuras consequências advindas com a abolição, porque o ex-escravo, por ser negro e de uma "raça inferior" teria de se submeter, por uma determinação natural [...]. (PEREIRA, 2009, p. 123).

Nesse panorama, os discursos proferidos pelas teorias raciais desempenharam importante papel na configuração do negro como sujeito incapaz de articular-se enquanto cidadão e trabalhador livre. Diante desse cenário, o ideal de branqueamento da nação ganhou exorbitante repercussão durante o governo republicano. As teorias raciais tiveram como objetivo principal o desaparecimento do sujeito negro, uma vez que o progresso, tão almejado pelo Brasil, somente poderia vir a concretizar-se mediante a homogeneidade racial, homogeneidade essa propensamente inclinada ao embranquecimento. Dessa forma, o emergir republicano foi predominantemente marcado por um pensamento racista. Os ideais de igualdade e de cidadania foram simplesmente camuflados e justificados pelo projeto de embranquecimento.

A idealização do Brasil em um país moderno encontrou-se cada vez associada à questão racial, isto é, à construção de uma nação progressivamente mais branca, vendo-se surgir no seio da esfera social brasileira as inúmeras investidas em prol da imigração estrangeira e da miscigenação. Por diferentes esferas da sociedade,

proliferou um discurso de fundo eugenista, que associava o desenvolvimento nacional a uma melhoria da raça brasileira.

A partir de então, a imigração europeia foi percebida como alternativa viável para a concretização do ideal de embranquecimento e, justaposta a ela, o produto final da miscigenação, o mulato. Por meio da miscigenação o elemento negro iria desaparecer da sociedade e em seu lugar emergiria um indivíduo melhor qualificado, unicamente por ter a pele mais clara. Nesse contexto, é possível perceber que tanto a abolição quanto a República propiciaram mudanças no cenário social brasileiro, mas também permitiram continuidades. O fato do negro ter se tornado livre não representou a conquista de sua efetiva cidadania, pois direta ou indiretamente continuou cativo do sistema imposto à época.

Atualmente, se vive em uma sociedade marcada por uma série de desigualdades de renda, raça e gênero. A maioria dessas desigualdades se tornam mais acentuadas e atingem com intensidade os negros brasileiros. Esses sujeitos enfrentam cotidianamente uma gama de injustiças sociais, muitas relacionadas ao racismo, consequência do processo de colonização e da manutenção das restrições impostas pelo racismo no pós-abolição.

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, edição 2010<sup>23</sup>, entre os mais de 191 milhões de brasileiros, 91 milhões se declaram brancos (47,7%), 15 milhões pretos (7,6%), 82 milhões pardos (43,1%), 2 milhões amarelos (1,1%) e 817 mil indígenas (0,4%). Somando negros e pardos, são 97 milhões. Reprise-se, o País possui em sua composição populacional um contingente de aproximadamente 97 milhões de pretos e pardos autodeclarados, enquanto que a população branca corresponde a 91 milhões, o que indica que no Brasil, embora as pessoas ainda apresentem dificuldades de se autoidentificarem como negras, a população preta e parda formou o maior contingente demográfico.

Relevante pontuar que a condição de inferioridade legada ao negro no período colonial ainda se faz presente nos dias atuais, podendo ser refletida nas diferenças sociais existentes entre brancos e pretos. Observa-se entre os negros os maiores índices de analfabetismo, desemprego, falta de saúde e saneamento básico,

---

<sup>23</sup> Utilizou-se o censo 2010, pois por conta da pandemia do novo coronavírus, o censo demográfico 2020 foi adiado para 2021. “Embora a realização do censo seja prejudicada também pelo coronavírus, a pesquisa sofreu redução em cerca de 96% do total de recursos destinados, na atual administração federal”. (BRASIL, IBGE, 06/04/2021).

violência e mortalidade. Nota-se também, que as menores médias de renda restam presentes entre esses sujeitos.

População por cor e renda mensal	Pessoas de 10 anos ou mais de idade				
	Cor <sup>(2)</sup>				Total
	Branca	%	Pretos e Pardos	%	
<b>Homens</b>					
Até 1/4 salários mínimos <sup>(1)</sup>	418 013	28.02%	1 047 679	70.22%	1 492 032
Mais de 30 salários mínimos	178 574	84.10%	29 421	13.86%	212 344
<b>Mulheres</b>					
Até 1/4 salários mínimos	986 502	27.73%	2 501 852	70.33%	3 557 348
Mais de 30 salários mínimos	49 234	84.73%	7 682	13.22%	58 107

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Nota: (1) Salário mínimo utilizado: R\$ 510,00.

(2) Dados manipulados a partir de dados do IBGE, Censo Demográfico 2010. Não constam todas as categorias de cor e raça.

A disparidade entre as condições de vida dos brancos em relação aos negros é alarmante, mesmo tendo ocorrido alguns avanços com o intuito de denunciar e combater essas desigualdades. No que se refere ao Brasil, a situação social encontra-se vinculada a questão racial, sendo determinante para a ascensão e mobilidade social.

As desigualdades existentes entre negros e brancos transcendem os vários campos de atuação social, sendo evidente através de um conjunto de situações em que os níveis de desenvolvimento socioeconômicos são analisados. O que pode ser observado conforme quantitativos apresentados acima, a população negra, em geral, continua a receber menores salários que a população branca. Entre as mulheres negras, a situação é ainda pior.<sup>24</sup> De acordo com os dados do IBGE, entre a população com rendimento mais alto (os que ganham mais de 30 salários mínimos por mês), existem 178.574 homens brancos e apenas 838 mulheres negras. Por outro lado, entre a população com menor rendimento (os que ganham até 1/4 do salário mínimo), existem 418.013 homens brancos e 2.501.852 mulheres negras e pardas.

A desigualdade entre brancos e negros é hoje reconhecida como uma das mais perversas dimensões do tecido social no Brasil. A extensa e periódica divulgação de indicadores socioeconômicos, sob responsabilidade de organismos de estatística e de pesquisa como o

<sup>24</sup> Nesse sentido, cabe destacar as contribuições críticas do feminismo negro: GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n° 92/93(jan/jun). 1988, p. 69-82; \_\_\_\_\_. Por um Feminismo Afro-latino-americano. *Revista Isis Internacional*, vol. IX, 1988; KILOMBA, Grada. *Memórias de Plantação*. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019; XAVIER, Giovana. *Branças de Almas Negras? Beleza, racialização e cosmética na imprensa negra pós-emancipação (EUA, 1890-1930)*. Teses (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012; ACOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), [...] mostra que grandes diferenciais raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira. Seja no que diz respeito à educação, saúde, renda, acesso a empregos estáveis, violência ou expectativa de vida, os negros se encontram submetidos às piores condições. (JACCOUD, 2008, p. 131).

Ao verificar as distinções apresentadas, resta perceptível que as desigualdades sociais não só se fazem presentes no país, como também atuam fortemente no enrijecimento do tecido social brasileiro. Nota-se a persistência de dois vieses, um dispendo das melhores condições de vida, acesso a educação e boa saúde, outro sendo reflexo de abandono e precariedade.

Lamentavelmente, no Brasil a grande lacuna que separa e marginaliza sua população, faz questionar os avanços conquistados pelo país ao longo de sua trajetória política e econômica, especialmente nos tempos recentes, pois esses progressos se tornam pouco perceptíveis quando se referem aos negros, pardos e indígenas. A esse respeito se denuncia ser constrangedor e até mesmo cruel o fato de pretos e pardos apresentarem condições inferiores aos brancos, quando esses resultados se encontram relacionados, sobretudo, ao desleixo e falta de assistência governamental.

A desigualdade extrema está na base de muitos problemas sociais do Brasil e tem levado a um grande distanciamento entre a média de rendas dos brancos e dos negros, criando diferenças significativas em riqueza material, *status* social e acesso a capital social. Essa desigualdade não é apenas material, mas também abrange desigualdades nas relações de poder, a sensação subjetiva de inferioridade de um cidadão ou seu tratamento como inferior, e sua inabilidade de participar efetivamente da vida social, inclusive no acesso ao trabalho, educação, saúde e habitação, assim como a seus direitos civis e políticos. (TELLES, 2003, p. 137).

Ante o exposto, verifica-se que a distinção racial é perceptível nas inúmeras pesquisas realizadas no tocante aos níveis de desenvolvimento socioeconômico da sociedade brasileira quando esse fenômeno é estudado a partir da sua incidência sobre os grupos definidos pela cor. Essas pesquisas evidenciam como o negro se encontra em situações desfavoráveis diante do branco. É entre esses sujeitos que localizamos os piores indicadores sociais e, por conseguinte, os mais baixos níveis de qualidade de vida.

Comumente o ser negro é muitas vezes sinônimo de pobreza, sofrimento e miséria, mesmo não sendo esse grupo o único a se encontrar em situação desfavorável

de desenvolvimento econômico, é de longe o líder dessas estatísticas. Essa realidade é fruto da falta de oportunidade encontrada pelos indivíduos pertencentes a esse grupo, da dificuldade que as famílias negras encontram em construir uma estrutura socioeconômica condizente com as demandas produzidas, do racismo que negou a estes cidadãos o direito de competirem em condições de igualdade com os brancos ao longo da formação da sociedade brasileira, entre outros fatores.<sup>25</sup>

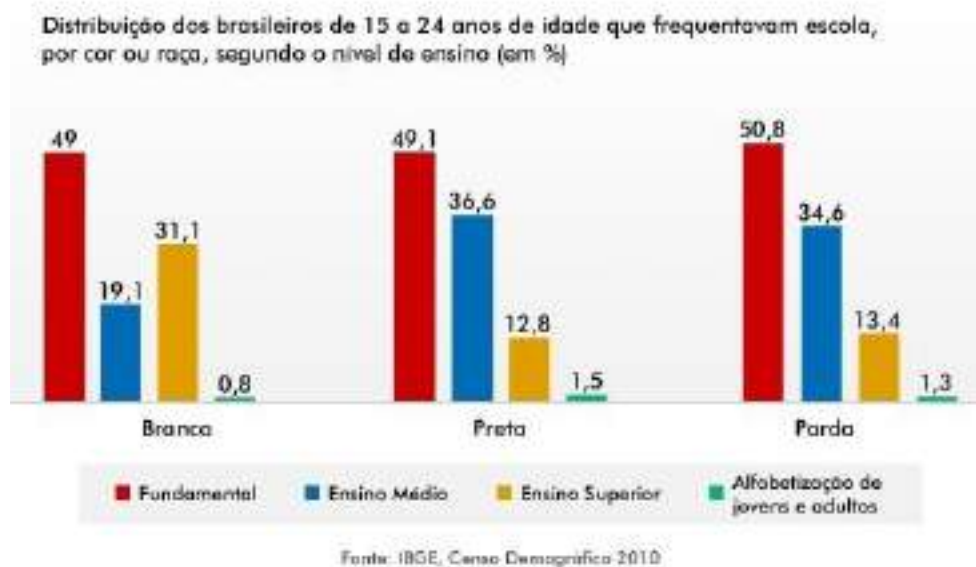
Importante destacar que, embora a condição econômica seja um fator preponderante na configuração do *status* do negro, não é suficiente para libertá-lo do racismo, podendo até mesmo acentuar situações em que esse fator esteja resolvido na vida do sujeito pertencente a esse grupo, pois a sociedade parece acreditar que o negro, em razão de sua cor, não possui qualidades para ascender socialmente. Mesmo quando esta ascensão acontece, ele ainda é estigmatizado, como se estivesse ocupando um lugar que não lhe é permitido. A relação negritude e pobreza está fortemente enraizada no imaginário social, sendo o racismo o condutor dessa mentalidade.

No Brasil o negro é pobre, em grande medida, [...], como decorrente da própria trajetória de racismo que permeia a história do país. Mas o racismo, o preconceito e a discriminação não afetam única e exclusivamente a população negra pobre. Em muitas situações, trata-se mesmo de algo diverso. As práticas de racismo se evidenciam mais claramente em situações onde o negro sai do seu lugar natural e se encontra em uma situação onde sua presença não é habitual, ou seja, nas posições de maior prestígio social. (THEODORO, 2008, p. 173).

As disparidades se tornam ainda mais visíveis quando se propõe a analisar os índices de analfabetismos associadas a cor. Os negros representam os maiores índices de evasão escolar. Esse indicativo realça as dificuldades que pretos e pardos encontram em ascenderem socialmente, uma vez que é por meio da educação que se adquire as oportunidades de transformação social. Nessa perspectiva, os dados abaixo reforçam a existência dessa triste realidade.

---

<sup>25</sup> ALMEIDA, Sílvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.



O censo 2010 mostra diferenças relevantes na taxa de analfabetismo entre as categorias de cor e raça. Enquanto para o total da população a taxa de analfabetismo é de 9,6%, entre os brancos esse índice cai para 5,9%. Já entre pardos e pretos a taxa sobe para 13% e 14,4%, respectivamente. A pesquisa observou ainda que os brancos também dominam o ensino superior no país, do grupo de brasileiros com idade entre 15 e 24 anos que, em 2010, estavam inscritos em curso de graduação, 31,1% eram brancos, 13,4% eram pardos e 12,8% eram pretos.

Quanto à escolaridade, a situação de pretos e pardos revela-se uma problemática pertinente nos dias atuais, pois mesmo com os avanços obtidos nesse segmento, os índices de analfabetismo persistem em integrar a realidade desses sujeitos.

A vulnerabilidade que assola o quadro educacional relacionado a pretos e pardos é uma das maiores responsáveis pelas estatísticas negativas que essa população apresenta. Mesmo quando ultrapassam as barreiras do analfabetismo, as dificuldades em se manterem no âmbito escolar ainda se fazem presentes, pois os mecanismos de discriminação persistem em enquadrá-los na base do sistema educacional.

É consenso que importantes foram os avanços no tocante à escolaridade, saúde, trabalho e moradia, contudo, são grandes os desafios para que haja verdadeira equidade sociorracial.

## 1.2. Heranças africanas na formação da história e da cultura maranhense

Ao tratar sobre a introdução da cultura africana no Maranhão necessita-se trabalhar o processo histórico que envolveu a chegada dos africanos escravizados no Estado, considerando que a escravização do negro foi introduzida no Brasil no início do processo de colonização, instrumento impulsionador da economia colonial.

A princípio, essa forma de escravidão restringiu-se ao nordeste açucareiro, Bahia e Pernambuco, e alguns outros pontos da colonização, como o Rio de Janeiro. Posteriormente, a exploração das minas exigiu mão de obra escravizada, em larga escala. A expansão da escravidão continuou pelo século XIX, localizando-se, sobretudo, na zona cafeeira e em áreas do domínio do algodão e açúcar.

Oficialmente, não se tem informações precisas sobre os primeiros africanos escravizados a desembarcar no Maranhão. No entanto, pesquisadores do século XIX e XX, baseados no relato de cronistas e memorialistas do período colonial, apontam para uma presença significativa de africanos escravizados no Estado Colonial do Maranhão, antes da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, contudo:

Não foi só a partir da segunda metade do século XVIII, ou seja, do funcionamento da Companhia Geral do Comércio, que houve escravidão negra no Maranhão e sim desde o começo dessa centúria se fazia o tráfico, tanto por mão de assentistas regulares, como de traficantes esporádicos. (MEIRELLES, 1994, p. 133).

A colonização tardia no Maranhão e o isolamento dessa região, no século XVII, e parte do XVIII, em relação ao Estado do Brasil, comprometeram, de certa forma, a sua estrutura econômica. Os colonos viveram de uma frágil lavoura, da economia de subsistência e da exportação das drogas do sertão. Também, da prestação de serviços e rendas do comércio. A mão de obra utilizada neste Estado, no século XVII, até meados do século XVIII, foi predominantemente a força do aborígene nativo, pois havia uma escassez de mão de obra negra, escravizada, na região. Buscando solucionar os conflitos em torno da escassez de braço africano, a Coroa criou, em 1682, a Companhia Geral de Comércio do Estado do Maranhão, que monopolizou a produção agrícola e o comércio da região. Ao longo de 20 anos, pretendeu-se fazer ingressar 10 mil escravizados na região, “peças<sup>26</sup> das Índias”, distribuídas aos moradores, que

---

<sup>26</sup> As representações acerca dos africanos eram as dos indivíduos sem autonomia, ou dos seres “coisificados” pela ação dos mercadores de escravos. (OLIVA, 2007, p. 103).

Após a chegada ao território brasileiro, os negros escravizados eram vendidos como “peças” nos mercados de escravos, “sem laços de sangue, nem de outras comunhões sociais, ainda estrangeiros, mas

ficaram obrigados ao pagamento em três anos, para aliviar as perdas prováveis (BOTELHO, 2018).

Assim, o alvará de 1682 confirmou o assento do estanco<sup>27</sup> no Maranhão e Pará, estabelecendo o envio de 10.000 peças, na razão de 500, por ano. Os escravos teriam um preço tabelado, e se concedeu um prazo para pagamento das peças, ficando proibido o comércio de escravizados com outras praças e reafirmando o monopólio da Companhia. Além do monopólio e da exploração da população local, a oferta de escravos foi bastante irregular, além da corrupção reinante. O estanco acabou acirrando os ânimos entre colonos, comerciantes, os padres jesuítas e os representantes da Companhia, precipitando-se como estopim da Revolta de Beckman, em 1684. (BOTELHO, 2018, p. 111).

Note-se que a entrada de africanos, no Maranhão, foi anterior a 1682, com a Companhia Geral de Comércio do Estado do Maranhão. A partir de meados do século XVIII, em 1755, com o estabelecimento da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, incentivou-se a entrada de escravizados em larga escala, como forma de dinamizar as rotas mercantilistas, garantindo a inserção do Maranhão no contexto do comércio Atlântico.

O governo português, pelo “Diretório de Pombal”, de 1757, proibiu a escravização do índio, o que possibilitou a dinâmica da escravização do negro, monopólio, que foi, da Companhia. Chegaram regularmente escravos de Cacheu, Bissau e Angola, ao porto de São Luís, para o trabalho na agricultura e, sobretudo, na cultura do arroz e do algodão. O Maranhão recebeu, na segunda metade do século XVIII, um grande contingente de escravos africanos. Esses escravos foram utilizados como força de trabalho na agro exportação, passando a haver, portanto, uma grande população negra nessa parte da colônia. A percentagem de negros, na época, foi tão elevada que se afirmou que no Maranhão “o algodão, que era branco, tornou-se negro”. (BOTELHO, 2018, p. 112).

O professor e pesquisador Joan Botelho (2004) descreveu que, de 1779 a 1799, registraram-se 203 viagens de navios negreiros ao Maranhão, perfazendo um total de 23.954 “peças” vendidas. Das 203 viagens, 131 vieram da África e 72 de portos brasileiros. De Bissau, 61 viagens, de Cacheu, 39, e de Angola, 9 viagens. Pelos idos de 1779, o Maranhão possuía 31.722 pretos e 18.573 mulatos, sendo 12.000 peças introduzidas pela Companhia, com cerca de 24.000, até o final do século XVIII. Em

---

não representavam do que simples máquinas ou instrumentos de trabalho.” (NINA RODRIGUES, 2010, p. 21).

<sup>27</sup> Sistema monopolista que consistia em contratar uma Companhia de Comércio que privilegiasse os interesses dos colonos, comerciantes, jesuítas, além da camada de latifundiários, vinculada a grupos mercantis europeus. (BOTELHO, 2018, p. 82).



1880, a população de sujeitos escravizados era de 35.000 e 48.000, entre 1801 e 1820. Se for contabilizado o número de escravizados importados de outras partes do Brasil, este percentual é ainda maior, como demonstrado abaixo.

<b>Importação de escravizados pelo Maranhão (1757-1821)</b>				
<b>Período</b>	<b>da África</b>	<b>do Brasil</b>	<b>Total</b>	<b>Média anual</b>
1757-1777	25.965	-	-	1.298 <sup>28</sup>
1812-1821	27.169	10.364	37.533	3.753
1812-1817	9.112	3.028	12.140	2.428
1817-1821	18.057	7.336	25.393	5.079

Fonte: BOTELHO, 2012, p. 112.

Além dos navios advindos da África, o Maranhão recebeu “peças de ébano” de outras partes da colônia: “Escravos de Bissau, 2.963; de Cacheu, 1.707; de Pernambuco, 1.435; da Bahia, 1.235; do Rio Grande, 120 e Ceará, 79, totalizando 7.539 peças entre 1790 e 1795”. (MOTA, 2004, p. 69). Em percentuais, no ano de 1798, os escravizados negros representaram 47% da população colonial e, em 1822, alcançaram 55%.

Mesmo com a extinção do monopólio da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, no final do século XVIII, a produção agrícola continuou crescente, beneficiada pelos efeitos da Revolução Industrial, associada à guerra de independência dos Estados Unidos e aos investimentos da própria Companhia. Ainda assim, a situação dos lavradores piorou bastante, devido ao exorbitante preço da escravatura.

O alto preço do escravo diminuiu a riqueza dos proprietários de lavoura. O valor numérico do escravo, introduzido no Maranhão, era 50%, a mais, sobre o custo do escravo de Lisboa. Piorou a situação, pois, além dos altos juros devidos pelo crédito concedido, promoveram-se execuções judiciais pela constante inadimplência, levando os pequenos proprietários e lavradores à total ruína. Portanto, uma boa parte dos maranhenses não se beneficiou com o êxito do algodão. (BOTELHO, 2018, p. 113).

A entrada de escravizados no Maranhão continuou crescente, até início da década de 20, quando sofreu uma baixa. No livro *A Balaiada e a Insurreição de Escravos no Maranhão*, Maria Januária Vilela Santos publicou números referentes à entrada de escravos no Maranhão, entre 1812 e 1820:

<sup>28</sup> Essa média anual indica apenas a importação africana. (BOTELHO, 2018, p. 112).

<b>Entrada de escravos no Maranhão (1812-1820)</b>		
1812	1.672	<b>Total</b>
1813	1.729	
1814	2.526	
1815	3.476	
1816	3.377	
1817	8.128	
1818	6.636	
1819	6.058	
1820	2.844	

Fonte: SANTOS, 1983, p. 19.

Juntamente com a economia agroexportadora, a escravidão foi responsável pela ascensão econômica da província do Maranhão, no século XIX. O comércio de escravizados foi bastante dinâmico em São Luís e algumas cidades do interior. Foi justamente entre 1820 e 1850, que se registrou no Brasil, e, portanto, no Maranhão, a entrada de um grande número de africanos, mesmo a província enfrentando graves conflitos e crises. Nesse raciocínio, o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira necessita ser valorizado na sociedade, pois revela fundamental importância quando efetivamente trabalhado pelo professor no ambiente escolar.

Tradicionalmente, a historiografia teria omitido a trajetória dos afrodescendentes e sua procedência. Em outras palavras, é como se a História dos negros começasse somente a partir do desembarque em terras brasileiras, entretanto se faz necessário um resgate sobre a origem dos africanos, através do aspecto cultural. Nesse sentido, “a história cultural está em busca do resgate das representações passadas, se almeja atingir aquele reduto de sensibilidade e de investimento primário na significação do mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 82).

Na perspectiva trilhada sobre a história e cultura africana no Maranhão, busca-se despertar no professor, atenção especial para aspectos cotidianos inerentes a realidade cultural e socioeconômica dos alunos e que, certamente, contribuirão para com a base inicial para a implementação deste estudo.

### 1.2.1 Contribuições das comunidades quilombolas para o estudo da cultura africana no Maranhão

O ano de 1820 foi um marco na economia do Maranhão, um verdadeiro divisor de águas, pois, até esta data, o crescimento do comércio do algodão, e o que se assistiu a seguir foi uma brutal decadência da cotonicultura que sustentava economicamente a província. Esse fato, associado às crises políticas, entre as décadas de 1820 e 1830, do século XIX, agravou a situação da sociedade maranhense, atingindo de frente a escravidão, que era umbilicalmente associada à agro exportação.

O Maranhão, por essa época, possuía uma grande população de escravizados, chegando, inclusive, a superar a população livre. A mão de obra, advinda da África, chegou a representar cerca de 55,3% dos habitantes e 77% das pessoas ocupadas em trabalhos agrícolas, na província. Compôs-se, portanto, de um dos maiores contingentes escravistas do Brasil, à época. Nesse período, o Maranhão enfrentou graves crises políticas, sobretudo nas décadas de 1820 e 1830, do século XIX, quando eclodiu a luta pela adesão à Independência, a Setembrada<sup>29</sup> e a Balaiada<sup>30</sup>.

A presença de escravizados na Balaiada foi decisiva, o que deu certo caráter escravista ao movimento (Santos, 1983). Eram negros aquilombados, em grande quantidade, dispostos a lutar. Só o negro Cosme<sup>31</sup> comandou cerca de 3.000 escravizados, que lutaram por melhores condições de vida, contra os maus tratos e humilhações a que foram submetidos por seus senhores. Lutavam, também, por liberdade.

---

<sup>29</sup> Esses conflitos eclodidos na província, entre 1831 e 1832, receberam a denominação de Setembrada, ou Motim do Campo de Ourique, ou ainda, Novembrada, liderados por liberais, como José Cândido Moraes e Silva, Frederico Magno de Abranches, além do camponês João Damasceno, exigindo o afastamento dos altos cargos da burocracia e a expulsão dos portugueses do país. Isso mostrou o clima de tensão vivenciado na época, envolvendo, sobretudo, brasileiros e portugueses, como consequência do processo de adesão do Maranhão à Independência, enquanto os lusitanos continuaram nos cargos, gozando de totais privilégios. Nesse sentido, a Setembrada foi uma forma de vingança dos patriotas, que desejaram conquistar espaços de poder, ao afastar os lusos dos cargos. Na época, os lusitanos foram vistos como antinacionais, traidores e inimigos da Pátria, e expandiu-se uma campanha odiosa contra os portugueses, que se intensificou e agravou ainda mais as contendas. (BOTELHO, 2018).

<sup>30</sup> A revolta que entrou na historiografia com o nome de Balaiada, foi, sem dúvida, uma das maiores insurreições populares ocorridas durante o Brasil Império. Mobilizou pelo menos 12.000 homens contra os governos de duas províncias (Maranhão e Piauí), controlou extensas faixas do território nacional durante os anos de 1839 e 1840 e requereu a intervenção maciça do governo central para ser finalmente subjugada. (ASSUNÇÃO, 1998, p. 67).

<sup>31</sup> Cosme Bento das Chagas, líder quilombola, lutou contra a escravidão e fortaleceu a Balaiada, insurreição negra a favor da libertação de negros escravizados. Negro Cosme forneceu-nos a dimensão da luta do negro, na Balaiada, quando asseverou: “Participo a V. Sa. que a República é para não haver escravidão”. (BOTELHO, 2018).

Constata-se que o negro teve uma participação decisiva na Balaiada, revolta social que se estendeu por quase todo o Maranhão, chegando, inclusive, ao Piauí, e que causou um forte impacto à economia maranhense. Nessa época, houve um aumento considerável do número de quilombos<sup>32</sup> no Maranhão e, por isso, intensificaram-se as fugas para o interior, o que funcionou como um desagregador da economia, já que esta teve no escravo a sua base de sustentação. Assim, através das fugas, os negros assumiram uma postura de enfrentamento, coragem e conquistaram mais autonomia, pois as novas relações construídas, a partir dos quilombos, foram calcadas em liberdade e em relativa igualdade.

Iniciado o segundo reinado, o Maranhão deparou-se com o aumento das pressões inglesas pelo fim do tráfico negreiro, fato que se consolidou em 1850. Esse ato se converteu em graves consequências para a economia maranhense, ao afetá-la já no final do segundo quartel do século XIX. As pressões inglesas foram de tal monta que, em 1841, o presidente da província do Maranhão parecia disposto a suprimir o fluxo de escravizados para essa província, porém as autoridades encarregadas de inspecionar os navios e impedir a importação dos africanos, tiveram tantos estímulos para proteger os traficantes ilícitos, que os esforços do presidente não surtiram qualquer efeito.

O fim do tráfico transatlântico no Brasil consolidou-se em 1850 e, com ele, consequências advieram. Mesmo com o encarecimento do escravizado (impulsionado pelas pressões inglesas), ao alto índice de mortalidade e fugas constantes, a escravidão continuou sendo o alicerce que deu sustentação à economia imperial, pelo menos até metade do século XIX. Segundo o Censo de 1872, o número de escravizados naquele ano representava 20,8% dos habitantes e verificava-se a presença hegemônica de livres pobres na economia, por toda a segunda metade do século. Nesse tempo, os ricos proprietários de plantação de algodão, cana-de-açúcar, criação de gado e senhores de escravizados concentraram-se em São Luís e cidades prósperas do interior, como Itapecuru, Alcântara, Codó e Caxias. (BOTELHO, 2018).

Os quilombos foram formas de resistência, de luta, contra a escravidão. Grandes concentrações de escravizados, geralmente, situaram-se em áreas de difícil acesso no interior, em regiões limítrofes, íngremes e em lugares estratégicos. Espaços comunitários também foram redutos de resistência da população negra, escravizada,

---

<sup>32</sup> De acordo com o Conselho Ultramarino, de 1740, quilombo “é toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (MOURA, 1993, p. 11).

além de serem povoados autônomos. Foi Palmares, em Alagoas, a luta inspiradora das representações quilombolas no Brasil. No Maranhão, foi grande a incidência de quilombos, entre os séculos XVIII e XIX.

Os quilombos surgem no Maranhão em decorrência da chegada maciça de sujeitos escravizados, vindos da África, em meados do século XVIII, em consequência da política mercantilista pombalina<sup>33</sup>. À medida que cresceu o contingente escravizado na província, no afã de suprir as necessidades da economia agro exportadora, se acirraram as lutas contra as precárias condições as quais se submeteram os negros cativos que lutaram, muitas vezes, pela liberdade, praticando fugas e organizando-se em comunidades quilombolas.

Em 1741, o rei de Portugal expediu um alvará, autorizando a aplicação de castigos aos negros, apanhados em quilombos. O documento real dizia que todos os negros, achados em quilombos, seriam marcados com ferro em brasa, com a letra “F”. Caso reincidissem, havia a autoridade de lhes cortar a orelha, sem processo algum.

Para conter e evitar a ameaça representada pelos escravos que se insurgiam contra a ordem escravista, fugindo de seus senhores, era mantida uma estrutura paramilitar, formada por capitães do mato e seus auxiliares, controlados pelos juízes de paz e assistidos por soldados e carcereiros. Os senhores de escravos pagavam pelo serviço, mas toda infraestrutura de pessoal era gerenciada pelo Estado. O governo procurava bater os quilombos contando com a participação de fazendeiros e moradores das áreas mais afetadas, que faziam subscrições voluntárias para pagar as tropas (...). (FARIA, 2004, p. 85).

Estas medidas repressivas não intimidaram os escravizados, que continuaram a se rebelar e empreender fugas, formando quilombos. Um desses primeiros núcleos de escravos fugidos, que se instalou no Maranhão, desafiando a ordem estabelecida, foi o Quilombo de Turiaçu, ainda no século XVII.

As fugas de escravos e a formação de quilombos no Maranhão datam de longo tempo, podendo ser localizados os mais antigos agrupamentos de negros fugidos no início do século XVIII. Em 1702,

---

<sup>33</sup> O Marquês de Pombal, ao proibir a escravidão do aborígine, permitiu a escravidão do negro africano, em larga escala. Os colonos passaram a dispor de mão de obra escravizada que chegava de Cacheu, Bissau e Angola e desembarcava em São Luís e Belém. Grande parte desta, traficada para o Maranhão, foi utilizada nas lavouras de açúcar, arroz e algodão. Ressalte-se que, antes de 1755, entraram no Maranhão cerca de 3.000 escravizados. Já no período de monopólio da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, foram introduzidos, oficialmente, quase 26.000. A população de escravizados no Maranhão alcançou um crescimento fabuloso, em função do fluxo de navios negreiros, ofertando mão de obra para a grande lavoura. O impacto da entrada de africanos no Maranhão foi tamanho, que segundo relatório apresentado em 1779, naquele ano a população de escravizados era de 31.722 e mulatos 18.573. No Maranhão, “de cerca de 46 mil pessoas creditadas com ocupações, num relatório da época, quase 40 mil eram de cativos”. (CONRAD, 1985, p. 42).

nas matas do rio Turiaçu, existiam mocambos de negros aquilombados. Ao que parece, esta área tornou-se reduto tradicional de negros. À medida que aumentava o tráfico africano para o Maranhão e expandiam-se as lavouras de arroz e de algodão, os quilombos multiplicavam-se aparecendo em Viana, Pinheiro, Alcântara, Itapecuru, no alto Mearim, em Maracaçumé, nas matas de Codó e até na própria São Luís. (SANTOS, 1983, p. 67).

Desde os primeiros tempos da colônia, existiram tensões entre os senhores e escravizados, sendo que assassinatos, levantes, formação de quilombos e fugas foram episódios constantes. No entanto, tais atos constituíram protestos isolados, que se dirigiam aos representantes visíveis do sistema, o capataz e/ou o senhor. A partir da segunda metade do século XIX, as rebeliões adquiriram um novo significado, à medida que as instituições escravocratas se encontraram em declínio. Assim, essas rebeliões, conjugadas à ação abolicionista, à contestação e às fugas de cativos, adquiriram uma dimensão diferente, pois se projetaram a partir da luta pela liberdade, na formação de grandes quilombos, que chegaram a ameaçar inclusive, a ordem constituída. Tanto é que desde as lutas pela independência, passando pela Setembrada e desaguando na Balaiada, verificou-se a presença de escravizados envolvidos, não só com o ideal de liberdade, mas contestando o poder constituído.

Ademais, foram terríveis as condições de vida impostas aos escravizados, perversidades de feitores e senhores, mesquinhez das vestes, pois andavam quase nus, sofrendo o excesso de trabalho e alimentação insuficiente, sendo, em geral, uma espiga de milho para o almoço, e arroz e farinha para o jantar. As condições de vida do escravizado foram, portanto, bastante precárias. Transcreve-se a detalhada descrição de Garcia de Abranches, editor do jornal Censor, em São Luís-MA:

Causa assombro e pavor, ver no Brasil os negros entrarem no mato, aparelhados de grandes foices para roçar expostos a mil perigos. Alguns são mordidos por cobras e se lhes segue quase sempre a morte. Outros são rasgados com frequência por infinidades de espinhos e amiudamente cobertos e feridos por uma multidão de diversos vermículos peçonhentos, que inundam as confusas ramas das árvores, e mal lhes tocam o corpo levantam-se-lhes postemas, principalmente um abominável formigueiro, que chamam poró, sendo improviso o seu efeito letífero. Não menos cresce o terror quando, depois, começam a derrubar de machado os monstruosos e elevados troncos que, muitas vezes ao cair, revertem com o vento e esmagam alguns desses desgraçados lenhadores (...). (ABRANCHES, 1992, p. 23-24).

A tortura foi prática usual nas propriedades. Os capatazes e capitães do mato utilizavam sofisticados instrumentos de perversão, que deformavam mãos e dedos, o

tronco, onde o negro era acorrentado e açoitado, a palmatória, as correntes, entre outros. Essas práticas de tortura não inibiram as fugas, ao contrário, o negro agredido tornou-se um cativo rebelde. As fugas desestabilizaram os proprietários, que passaram a temer os quilombos.

Os capitães do mato recebiam 20 mil réis por escravo que apreendessem em quilombo, 10 mil réis por escravo que encontrassem vagando a esmo e 2 mil réis por escravo aprisionado até uma légua das cidades, vilas e povoados. Recebiam ainda prêmios extras dos senhores de escravos e parte dos objetos achados nos quilombos. (SANTOS, 1983, p. 72).

No decorrer do século XIX, com o crescimento da população negra na província, e as péssimas condições a que eram submetidos os cativos, houve um significativo aumento do número de quilombos no Maranhão, o que levou o poder público a combater violentamente essa forma de organização dos escravos. Há uma grande quantidade de documentos no Arquivo Público do Maranhão, sobretudo em forma de cartas, envolvendo agentes públicos, como governadores, prefeitos, juízes e delegados, em torno do tema.

Chegando ao meu conhecimento que existia um grande mocambo que ameaçava as fazendas de Bonifácio Theofilo Mouzinho e de outros lavradores fiz marchar sobre elles os poucos guardas campestres auxiliados por 12 soldados da companhia de pedestres (...) apprehenderam sete escravos os quais constão da relação junta (CF. Ofício do Delegado da Vila de Codó ao Chefe de Polícia da Província. 15-06-1844) (SMDDH-CCN-PVN, 1998, p. 52).

No Maranhão existiram dezenas de quilombos, porém, os mais expressivos foram os quilombos de Lagoa Amarela, onde liderou o negro Cosme, situado em Chapadinha e São Benedito do Céu, localizado na baixada maranhense<sup>34</sup>, nos atuais municípios de Viana e Pedro do Rosário. Constituiu-se na maior reação dos quilombolas contra os proprietários da região, sendo temido, inclusive, pelas autoridades constituídas. Juntaram-se juízes, promotores, delegados, autoridades locais de vários municípios e até o presidente da província, no afã de destruir o temido quilombo. A Guarda Nacional foi acionada, contrataram-se centenas de jagunços e armas de grosso calibre foram arregimentadas de várias regiões, inclusive da capital. As primeiras tentativas fracassaram, porém o aparato militar foi suficiente para devastar o

---

<sup>34</sup> A região denominada Baixada Maranhense está a oeste e sudoeste da ilha de São Luís, formada por grandes planícies baixas que alagam na estação das chuvas, criando enormes lagoas entre os meses de janeiro e julho. Abrangia, na época, algumas vilas e cidades, entre as quais: São Bento, Viana, Pinheiro, São Vicente Férrer, Arari, Rosário, Peri Mirim, entre outras. (SILVA, 2014, p. 38).

quilombo. Os seus líderes foram presos, julgados à revelia e alguns foram mortos. Apesar disso, há quilombos contemporâneos no Maranhão:



Comunidade Quilombola “Três Irmãos” (Codó – Maranhão<sup>35</sup>, município a 103 km de Caxias – MA). Disponível em: <https://twitter.com/diogotapuio/status/1264182514802966528>

O acirramento, em torno das questões escravistas, ao longo do século XIX, aliado à condição do negro enquanto bem, propriedade do senhor, fez com que o escravizado passasse a frequentar, constantemente, as diferentes seções dos jornais da época, constava tanto nas notícias de maior destaque como nos pequenos e abundantes anúncios classificados, de aluguel, venda ou captura de escravizados e ocorrências policiais. Jornais como “A Imprensa” e “O Publicador Maranhense” veicularam notícias sobre o escravo:

---

<sup>35</sup> No Maranhão, segundo dados da Base de Informações Geográficas e Estatísticas (IBGE) sobre Indígenas e Quilombolas, em 2019 existiam 866 localidades quilombolas, a terceira maior estimativa dentre todos os estados do país, ficando atrás apenas da Bahia (com 1046 localidades) e de Minas Gerais (com 1041 estimadas). Esses dados foram antecipados para subsidiar o desenvolvimento de políticas, planos e logísticas para enfrentar a COVID-19 (doença causada por uma nova espécie de coronavírus, denominado SARS-COV-2) junto aos povos tradicionais. A classificação aponta que dessas 866 localidades 60 são territórios quilombolas oficialmente delimitados e definidos em setores censitários, 501 são agrupamentos quilombolas definidos em setores censitários e 305 são outras localidades quilombolas. O órgão calculou que 108 dos 217 municípios maranhenses possuíam localidades quilombolas. No ranking dos dez municípios brasileiros com mais localidades quilombolas em 2019, quatro eram cidades do Maranhão: Alcântara, com 74 localidades (2ª posição no ranking); Itapecuru Mirim, com 45 localidades (3ª posição); Santa Helena, com 37 localidades (6ª posição); e, Codó, com 30 localidades (9ª posição).



200:000 RS.!

Fugiu da cidade de Caxias em 1842 uma escrava de nome Benedita, pertencente aos herdeiros do finado Luiz da Silva Rios, com os seguintes sinais: 25 anos de idade pouco mais ou menos, cabra, nariz curto e arregaçado, dentes limados, olhos grandes e pretos, mãos pequenas e grossas, pés curtos e chatos, cabelos crespo, e tem cicatrizes de relho em um dos braços e na pá direita. Consta que a dita escrava passa por forra, e que anda calçada. A pessoa que apreendê-la e entregar no Maranhão ao Sr. Athanasio Pereira da Fonseca, ou aos Srs. Manoel José Teixeira Filhos & C. e em Caxias ao Sr. major José Ferreira de Gouveia Pimentel Belleza, será recompensada com a quantia acima. (Jornal *A Imprensa*, 1859, BPBL).

Ao abaixo assinado fugiu o seu escravo de nome Luíz no dia 24 de abril do ano p. p. o qual tem os seguintes sinais: crioulo de 45 a 46 anos de idade, de cor retinta, espadaúdo, bem e desempenado de corpo; alegre, simpático, muito desembaraçado no porte e inteligente; tem sinal de uma grande espinha em um dos lados do queixo superior, bem saliente do tamanho de um botão de calça, por onde pode ser imediatamente reconhecido: a cabeça alguma coisa lhe branqueia; é falto de barba (tem apenas na parte inferior do queixo); de curtos pés muito cavados, deve ter algumas cicatrizes nas nádegas quase extintas. Alto; terá 64 polegadas pouco mais ou menos de estatura. O abaixo assinado gratifica com 200\$ rs, moeda corrente a quem o capturar e lhe entregar na Vila do Coroatá.

Coroatá, 29 de junho de 1859. (Jornal *A Imprensa*, 1859, BPBL).

Escravos fugidos

Em 8 do corrente fugiu o meu escravo Bemvindo em viagem a cidade, o qual comprei há 4 meses a Joaquim de Souza Soares, morador na Barra do Corda, onde residiu por alguns anos o mesmo escravo, pede-se por grande favor a captura dele e entregá-lo na cidade em minha casa na praia pequena n. 31 onde se pagará toda a despesa. Os sinais são trinta e tantos anos de idade, alto, cabra, cabelos anelados, muito vesgo do olho esquerdo, puxa do quarto do mesmo lado, tem marcas de escofadas, cara redonda muito magra, dentes podres, pernas finas, pés largos, pouca roupa e velha. / Maranhão, 11 de julho de 1871. (Jornal *O Publicador Maranhense*, 1871, BPBL).

Atenção!

Escrava fugida.

A D. Antônia J. Muller fugiu no dia 12 do corrente, a sua escrava de nome Feliciano, de 60 e tanto anos de idade, cor preta, alta e magra, tem alguns pelos de barba no queixo e é muito surda. Levou em um cofo duas redes e alguma roupa, vestida uma saia encarnada; supõe-se está açoitada por alguém, contra quem se protesta por dias de serviço. Quem a pegar e entregar a sua Sra. na rua Santo Antonio n. 3 será gratificado. / Maranhão, 14 de setembro de 1871. (Jornal *O Publicador Maranhense*, 1871, BPBL).

Como se pode perceber, os jornais, através de matérias pagas, expuseram a humilhação do escravizado e, ao mesmo tempo, o poder do senhor, num contexto de

discriminação e coisificação do cativo, ao expor claramente as marcas da violência no seu corpo e na sua alma.

Evidenciada a importância que possuem determinadas comunidades para enriquecer os conteúdos envolvendo a História do negro, as denominadas quilombolas consistem em comunidades rurais formadas por afrodescendentes.

A resistência e a luta dos remanescentes quilombolas podem ser enfatizadas quando trabalhadas em sala de aula e assim, estimular o espírito crítico dos alunos por meio do resgate do processo de resistência negra no Brasil e no Maranhão. Além de se obter destas comunidades um amplo conhecimento sociocultural perpetuado através de usos, costumes e tradições da cultura negra, o contato com a história da formação e desenvolvimento destas comunidades permite que o aluno valorize e respeite a cultura do povo negro no Maranhão.

Almeja-se ainda, resgatar na literatura regional a existência destas comunidades que foram consideradas como grupos isolados e que não acompanhou o progresso social.

Existe na literatura regional uma inteira omissão em relação à existência destes povoados. São vistos como isolados negros, em desintegração ou fadados ao aniquilamento pelo progresso social e pelo desenvolvimento das forças produtivas. (ALMEIDA, 2001, p. 39).

Várias são as comunidades quilombolas que compõem o Estado do Maranhão, cada uma com sua importância, sendo que estas podem ser detalhadas através de um estudo mais específico, assim, o aluno deverá apropriar-se dos conteúdos, percebendo os principais aspectos que fazem da cultura afro-maranhense uma referência nacional.

Os moradores das comunidades têm princípios morais e normas de conduta aceitas pela maioria e todos pretendem passar esse código aos mais jovens, a importância dos rituais, o respeito à natureza, o dever de trabalhador, a busca de um casamento dentro do círculo comunitário, são valores que fazem parte de padrões sociais que marcaram as histórias dos atuais moradores, bem como de seus antepassados, e repassam as letras das músicas cantadas nas festas e as histórias de santo e de bicho contadas exaustivamente. (MUNANGA, 2006, p. 71).

Deve o professor fazer com que o aluno esteja bastante envolvido com os conteúdos apresentados, e que este perceba que os modos de vida das comunidades

guardam peculiaridades que se diferem do estilo de vida cotidiana adotado pela sociedade atual, como constatado por pesquisas anteriores sobre o assunto abordado.

Acerca das relações do cotidiano nas comunidades quilombolas, destaca-se que, o que é individualizado é o produto de trabalho sobre a terra. No caso do Maranhão, a colheita, a casa de farinha, as árvores frutíferas, são algumas das situações que ilustram essa informação. A cada ano os trabalhadores rurais escolhem um determinado terreno e área roçada, somente após a partilha de uma terra considerada de todos é que um certo grupo passa a trabalhar como se fosse seu, para obter a sua produção.

Os aspectos que relacionam a família com a terra dentro dessas comunidades apresentam relevante importância e podem enriquecer as informações trabalhadas durante as aulas e, assim, revelar uma dimensão realista das comunidades remanescentes de quilombos.

Além de ressaltar tais aspectos indispensáveis para a compreensão da cultura afro-maranhense, também se pode trabalhar mais concretamente a existência dessas comunidades, fazendo com que o alunado tenha um contato direto com as mesmas.

Segundo estudos realizados, constatou-se a presença de comunidades quilombolas em diversos povoados no Maranhão, como observado:

Foi possível constatar no decorrer do trabalho de campo pelo menos 12 povoados onde os moradores dos próprios utilizam para denominar as terras onde habitam e cultivam uma expressão que agrupa invariavelmente ao nome do povoado o “sufixo de pretos”, estas denominações explicitam “o pertencimento a” o que concorre diretamente para a afirmação da identidade pretendida. (TERRAS DE PRETO, 2002, p. 38).

Por essa razão é que, atualmente, grupos de pesquisa sobre a vida dos negros no Maranhão despertam a sua atenção para o seio dessas comunidades. Os resultados dessas pesquisas trazem discussões pertinentes para a base teórica e prática deste trabalho.

Estudos sobre as relações socioculturais devem ser utilizados, bem como a localização e análise do cotidiano das diversas comunidades remanescentes:

Ao analisarmos os mapas elaborados por nossos pesquisadores, assim como nas pesquisas por nós realizadas em outras fontes, percebemos que tais localidades encontram-se em várias regiões do Maranhão, distribuídos pelos vales do Itapecuru, no Baixo e Médio Mearim,

Baixo Pindaré, Turi, Munim, estendendo-se até o Baixo Parnaíba e Baixada Oriental e Ocidental. (TERRAS DE PRETO, 2002, p. 74).

Transitava nas Diretrizes da Educação Brasileira a Lei nº 10.639/2003<sup>36</sup> que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Em meio as referidas diretrizes, defende-se o aprofundamento sobre a temática, trazendo esta para a realidade local, isto é, estudar as contribuições desta cultura no Estado do Maranhão, um dos maiores exemplos da presença africana no país. Não se pode pactuar com tal retrocesso:

Acreditamos que tratar um conteúdo vinculado a realidade do aluno permitirá mais facilmente se chegar com ele ao conhecimento concreto do objeto a sua descoberta, ou seja, aprendê-lo em seu movimento, em suas contradições. (CABRINI, 2005, p. 39).

Sustenta-se a importância do ensino da história e cultura afro-maranhense, através do (re)conhecimento das comunidades quilombolas, e partindo para questões educacionais, enfatiza-se que a existência destes grupos remanescentes de quilombolas, por serem numerosos, estão próximos à realidade dos alunos, podendo ser bem trabalhados.

### **1.3. Pensando culturalmente a África no Brasil: Contribuições africanas no processo de formação da cultura afro-brasileira**

*Ninguém jamais parou para pensar; Na sua condição de cidadãos com direitos; Lutando em condições desiguais, contra preconceitos e diferenças sociais. ♪♪*

(Trecho da música “Regueiros Guerreiros” do grupo maranhense de reggae “Tribo de Jah”, 1992).

Os aspectos culturais que resistiram e persistiram ao trajeto feito compulsoriamente entre a África e o Brasil, e que conseguiram aqui se reproduzir, foram se modificando devido às circunstâncias a que estiveram submetidos, de antemão

---

<sup>36</sup> Revogada pela Medida Provisória (MP Nº 746/2016) que instituiu a reforma do Ensino Médio, desobrigou a aplicação da Lei Nº 10.639/2003 no sistema educacional, o que gerou descontentamento nacional. Cf. BRASIL, MP Nº 746, 2016.

ao processo escravagista e, posteriormente, à marginalidade a qual foram submetidos, após a abolição, em 1888.

Ressalta-se que elementos da cultura africana alteraram e continuam alterando outros traços culturais que já existiam no Brasil, inclusive os que foram trazidos da Europa.

Ao chegarem ao Brasil, os africanos passaram a conviver com diversos grupos sociais, entre eles: portugueses, crioulos, indígenas e mesmo africanos originários de diferentes partes da África. Neste caldeirão social e étnico, buscaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus companheiros de cor e de origem, construindo espaços para a prática de solidariedade e recriando sua cultura e suas visões de mundo. Diante disso, integraram-se às irmandades afro-católicas, praticaram o islamismo e o candomblé e reuniram-se em batuques e capoeiras<sup>37</sup>. Significativamente, influenciaram a sociedade brasileira e deram contribuições importantes para o que denominamos atualmente, a cultura afro-brasileira.

A presença da África e sua influência na realidade social e cultural brasileira, sustentada pelo tráfico transatlântico de escravizados, fez com que se enraizassem em nosso país, por mais de três séculos, variadas manifestações do referido continente, que mesmo sendo coibidas, continuaram vivas, de uma forma significativa no cotidiano brasileiro. Destaca-se que a herança negra africana se manifesta através das práticas religiosas, na música, na dança, na oralidade, na culinária, nas técnicas agrícolas e também na linguística. Nesta perspectiva, percebe-se que muito do que somos e temos hoje faz parte de uma grande herança que nos foi deixada pelos povos africanos que muito contribuíram com a nossa formação social e cultural.

### 1.3.1 Raízes culturais africanas

---

<sup>37</sup> Pensando na rica e variada historiografia sobre as irmandades católicas, principalmente as afro-católicas: BORGES, Célia Maia. *Escravos e libertos nas irmandades do Rosário*. Devoção e solidariedade em Minas Gerais - século XVIII e XIX. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2005; BOSCHI, Caio César. *Os leigos e o poder*. Irmandades leigas e a política colonizadora em Minas Gerais. São Paulo, Ática, 1986; VIANA, Larissa. *O idioma da mestiçagem*. As irmandades de pardos na América Portuguesa. Campinas, Unicamp, 2007; REGINALDO, Lucilene. *Os Rosários dos Angolas*. Irmandades negras, experiências escravas e identidades africanas na Bahia setecentista. Tese (Doutorado em história) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005; REIS, João José. “Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão”. *Tempo*, n. 2.3, 1997, pp.7-33; NASCIMENTO, Mara Regina do. *As irmandades no meio urbano: práticas funerárias e religiosidade entre os leigos*. Porto Alegre (1780-1850). Tese (Doutorado em História) - Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006; OLIVEIRA, Anderson José Machado. *Devoção negra*. Santos pretos e catequese no Brasil colonial. Rio de Janeiro, Quartet: Faperj, 2008; CORD, Marcelo Mac. *O rosário de D. Antônio*. Irmandades negras, alianças e conflitos na história social do Recife. Recife, Ed. UFPE, 2005.

Para pensar culturalmente a África no Brasil, define-se como cultura “aquele todo complexo que compreende o saber, a crença, a arte, a moral, o direito, o costume e quaisquer outras qualidades e hábitos adquiridos pelo homem na sociedade” (E. TYLOR, 1871, n.p.).

A cultura europeia prevaleceu por muito tempo, tornando-se a mais valorizada no Brasil, enquanto as manifestações culturais afro-brasileiras foram colocadas à margem da sociedade, sendo muitas vezes desprezadas, desestimuladas e até proibidas, pois utilizando Claude Lévi-Strauss (1976, n.p.) “a cultura é um processo pelo qual o homem dá sentido a si e a tudo que o rodeia. Esse sentido é dado coletivamente, a cultura não é algo que tem conteúdo em si mesma”.

Durante quase todo o século XIX, o último no qual se pratica o tráfico de escravizados no Brasil, foram enviados cativos vindos de vários lugares da África para o Brasil, abrangendo vários estados. Essa miscigenação contribuiu para que houvesse grupos culturais africanos diferentes em diversas regiões geográficas do país. “Atualmente, encontramos no Brasil traços culturais que existiram ou que, ainda, existem na África. Porém, não podemos esquecer que nenhuma cultura permanece igual em tempos e espaços diferentes” (ARAÚJO, 2003, p. 15).

Vale ressaltar que a herança negra africana se manifesta através das práticas religiosas, na música, na dança, na oralidade, na culinária, nas técnicas agrícolas e também na linguística.

Sentimos a força da presença africana nos quatro cantos do Brasil o samba, a capoeira e o candomblé, símbolos étnicos originalmente negros, são atualmente admitidos dentro e fora do país como sua marca registrada. [...] Os africanos no Brasil apesar de sua dramática situação de desterrados, não ficariam passivos diante de sua nova condição. Ao contrário, por meio de sua produção cultural, souberam conquistar espaços de atuação, no interior de um processo dinâmico de reinvenção de sua identidade étnica em solo brasileiro. (SCHWARCZ; REIS, 2000, p.34).

Nesta perspectiva, percebe-se que muito do que somos e temos hoje faz parte de uma grande herança que nos foi deixada pelos povos africanos que muito contribuíram com a nossa formação social e cultural. Segundo Claude Lévi-Strauss (1976):

O homem difere do animal porque se define pela função simbólica que torna possível pensar a cultura como um conjunto de sistemas simbólicos – linguagem, parentesco, religião, mito, arte, economia, etc. – que estabelecem a comunicação entre os homens em diferentes níveis. (LÉVI-STRAUSS, 1976, n.p.).

A construção e a legitimação da cultura negra no Brasil não se deram facilmente. A metamorfose dos itens culturais em emblemas de brasilidade se deu nos anos 1930 e 1940, quando alguns intelectuais brasileiros, imbuídos da responsabilidade de construir uma identidade para a nação e dotá-la de símbolos que a particularizassem em relação às demais, tenderam a apropriar-se de determinadas manifestações culturais negras.<sup>38</sup>

Convém mencionar que a cultura relaciona-se a formação da identidade e materializa-se na diversidade de costumes, até porque a diversidade só se reforça na diferença. Nesta situação que inclui a representação de múltiplos grupos dentro de um determinado meio, tal como um país, uma universidade ou um local de trabalho. Normalmente, a palavra se refere às diferenças entre grupos culturais, embora também seja usada para descrever diferenças internas. O conceito de diversidade implica ainda na aceitação e respeito às diferenças culturais e no reconhecimento de que nenhuma cultura é intrinsecamente superior à outra.

Embora isto reverbere sobre como o deslocamento e a reapropriação de objetos alteram os valores que lhes atribuímos, isto é, sobre como os objetos ganham autonomia, quando reapropriados de formas diversas, o fato é que, seja na forma de “cultura objetiva”, integrando coleções e acervos museológicos, patrimônios; seja na condição de “cultura subjetiva”, integrando processos de formação de sujeitos coletivos e de personalidades individuais, os objetos podem compor patrimônios (GONÇALVES, 2007, p. 243).

A conversão de objetos/símbolos étnicos em símbolos nacionais só foi possível porque se realizou a apropriação de itens culturais que, de certa forma, já eram índice de nacionalidade e, portanto, possuía grande ressonância popular, ou seja, os

---

<sup>38</sup> Sobre este complexo processo de mudança das referências de nossa identidade nacional, ver: ANDREWS, George R. *América Afro-Latina (1888-2000)*. São Carlos/São Paulo: EDUFSCAR, 2007; AXT, Gunter e SCHÜLER, Fernando. (org.). *Intérpretes do Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004, p. 214-228; BURKE, Peter; Maria Lúcia Pallares-Burke. *Repensando os Trópicos: um retrato intelectual de Gilberto Freyre*. São Paulo, Editora Unesp, 2009; ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. *Guerra e Paz*. Casa-grande & Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30. São Paulo, Editora 34, 1994; CARVALHO, José Murilo de. *Brasil: Nações Imaginadas*. In: Pontos e Bordados. Escritos de história e política. *Belo Horizonte, editora UFMG, 1998*; DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1986; BOTELHO, André; SCHWARTZ, Lilia (org.). *Um Enigma Chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo, Companhia das Letras, 2009; REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil*. De Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: FGV, 2000. (3ª edição).

símbolos já estavam culturalmente disponíveis na sociedade brasileira anteriormente. E esses símbolos étnicos influenciam na formação do povo brasileiro até os dias atuais.

### 1.3.1.1. Religiosidade

Para Terry Eagleton (2011, p. 10), “a raiz latina da palavra “cultura” é *colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar, a adorar e proteger”. Mas *colere* também desemboca, via o latim *cultus*, no termo religioso “culto”, assim como a própria ideia de cultura vem na Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanecente de divindade e transcendência. A cultura, então, herda o manto imponente da autoridade religiosa, denotando uma entidade.

Tendo como referência que todos os grupos podem aportar os bens que constituem a sua memória, a denominada “cultura imaterial” consiste em todas as maneiras de sentir, pensar e agir, padronizadas e socialmente aprovadas. Esta não pode ser pesada nem medida, mas pode ser pressentida e reflete-se na cultura material, como por exemplo, a linguagem. O patrimônio cultural imaterial se manifesta por meio de expressões e tradições orais, pelas artes performáticas, pelas práticas sociais, incluindo rituais e eventos festivos, pelos conhecimentos e práticas relacionados à natureza e pelo artesanato tradicional (UNESCO, 17/10/2003).

Assim, partindo do princípio de que a diversidade cultural dos africanos vindos para o Brasil, como escravizados, era muito grande, pois existiam diversas etnias com tradições distintas, podemos compreender como se deram as crenças e religiões afro-brasileiras como o Calundu, Candomblé, a Umbanda, além do Islamismo.

O Candomblé e a Umbanda formaram-se e constituíram-se em contextos diversos e em diferentes momentos sociais. Hoje, ajudam a compor o extraordinariamente rico panorama religioso brasileiro e fazem, de alguma forma, parte do nosso imaginário cotidiano e das diferentes formas através das quais se revela nossa multicolorida cultura. (PASSOS, 2003, p.38).

No Brasil, nos séculos XVII e XVIII, Calundu representava a prática do curandeirismo e usos de ervas com a ajuda dos métodos de adivinhação e possessão. As pessoas que praticavam o Calundu eram conhecidas como curandeiros. Possuíam grande influência sobre a comunidade, pois eram consideradas importantes líderes religiosos. Na realidade manejavam uma mistura de costumes africanos, portugueses e indígenas, que consistiam, basicamente, no uso de ervas, frutos e produtos naturais



fáceis de encontrar. Com essa técnica, os curandeiros atendiam as doentes de todas as classes sociais, sobretudo, os escravos que possuíam poucos recursos.<sup>39</sup>

Por conta de suas características, pode-se afirmar que a prática do Calundu ou curandeirismo recebeu influências das tradições da África Centro-Occidental, nas quais, além dos ancestrais, outros indivíduos são dotados de caráter sagrado<sup>40</sup>. É o caso dos reis, chefes, pais e os ligados a religião, como os que praticam a adivinhação e o curandeirismo.

Para muito africanos que estavam no Brasil, o calundu ou curandeirismo, além de ser uma oportunidade de expressar suas visões de mundo ou crenças religiosas, era uma forma de luta e resistência ao sistema escravista, uma tentativa de retomarem o que consideravam importantes e que haviam perdido com a escravidão e a diáspora. (MATTOS, 2009, p. 158).

Outra prática religiosa deixada como herança pelos povos africanos foi o candomblé que teve suas primeiras referências no Brasil no século XIX. É um culto onde se realizam oferendas aos ancestrais, num processo de iniciação dos participantes, em um ritual de possessão. Esses ancestrais são denominados orixás e se comunicam com seus devotos por meio da possessão.

O candomblé recebeu uma maior influência das tradições religiosas da região ocidental da África, que tinham como prática o culto de imagens em pequenos altares e os sacrifícios de animais em oferenda às divindades. Apesar de existir espaço para a participação dos vários grupos sociais e africanos de diversas origens, cada candomblé possuía características diferentes e modos diversos de professar a fé.<sup>41</sup>

O candomblé baseado no culto dos orixás dos povos iorubás ou nagôs foi formado na Bahia, no século XIX, quando o tráfico trouxe do continente africano um número significativo de escravizados originários de várias cidades iorubás: Queto, Ijexá, Efã, entre outras. No Brasil, estas acabaram emprestando o nome aos terreiros de sua influência. No entanto, os candomblés iorubás com diferentes origens expandiram-se por todo o país.

---

<sup>39</sup> SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. Feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

<sup>40</sup> Sobre o calundu e a pluralidade das crenças e religiões no Brasil, influenciada pela diáspora afro-atlântica: REIS, João José. “Magia jeje na Bahia: a invasão do calundu do Passo de Cachoeira, 1785”, *Revista Brasileira de História*, v. 8, n. 16 (1988), pp. 57-81; \_\_\_\_\_ Domingos Sodré. Um sacerdote africano. Escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

<sup>41</sup> PARÉS, Luis Nicolau. *A Formação do Candomblé. História e Ritual da nação jeje na Bahia*. 2ª edição. Campinas, Editora da Unicamp, 2007.

Outro segmento religioso que começou a ser praticado, no século XX, na região sudeste do Brasil, foi a Umbanda. Segundo Wilges (2008, p. 128), a Umbanda surgiu juntamente com as grandes cidades e a industrialização, quando o negro se torna uma espécie de subproletário. É uma tentativa de reorganização dos cultos africanos desfigurada sobre nome de macumba.<sup>42</sup>

Sua presença foi mais marcante nos estados do Rio de Janeiro e em São Paulo, chamada de espiritismo de Umbanda, pode-se dizer que essa religião afro-brasileira é uma mistura do candomblé baiano, que chegou ao Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XX, com o espiritismo kardecista, trazido da França no final do século XIX e o catolicismo. Deste último, a Umbanda incorporou alguns valores, as devoções a Jesus, a Maria, aos santos e as orações. Além desses, outros elementos; a Umbanda, ainda, associou-se aos símbolos e espíritos dos rituais indígenas.

O princípio básico da Umbanda é a crença na existência de forças sobrenaturais que interferem neste mundo. O conhecimento e a relação com essas forças sobrenaturais requerem rituais e processos iniciativos, manifestando-se através da distinção entre as forças benéficas e as maléficas.

Dentro da religião, ainda existiam os africanos muçulmanos que chegaram em maior número no século XIX e foram enviados, em especial, para a Bahia, vindos da África Ocidental sobretudo dos estados Haucas kano, Zaria, Gobir e Katsina.

Os africanos muçulmanos na Bahia eram conhecidos por malês, que quer dizer “muçulmano” em iorubá. Eles utilizavam como símbolos de sua religião o islamismo, os amuletos patuás ou bolsa de mandingas, tinham também como símbolo o abadá, uma espécie de camisola grande de cor branca, utilizado apenas nas cerimônias de rituais. Organizavam-se em torno de um mestre e reuniam-se em casas de orações, para estudos do Alcorão, que eram as residências dos participantes.<sup>43</sup>

Como se vê, “a identidade é uma construção social, de certa maneira sempre em devir, no quadro de uma relação dialógica entre o *eu* e o *outro*” (CANDAU, 1996

---

<sup>42</sup>BASTIDE, Roger. As religiões Africanas no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1971; GIUMBELLI, Emerson. Zélio de Moraes e as origens da Umbanda no Rio de Janeiro. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). Caminhos da Alma. São Paulo: Selo Negro, 2003. p. 183-217; OLIVEIRA, José Henrique Motta de. Das Macumbas à Umbanda: uma análise da construção de uma religião brasileira. Limeira: Editora do Conhecimento, 2008; ORTIZ, Renato. A Morte Branca do Feiticeiro Negro: umbanda e sociedade brasileira. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

<sup>43</sup> REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003; REIS, João José, GOMES, Flávio dos Santos e CARVALHO, Marcus J. M. de. *O Alufá Rufino*. Tráfico, escravidão e liberdade no atlântico negro (1822-1853). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

*apud* CATROGA, 2001, pág. 50). Infere-se, assim, que a perpetuação dessas práticas religiosas estende costumes e tradições, e, sobretudo, “que a tarefa última dessas liturgias é a de criar sentido e perpetuar o sentimento de presença e de continuidade, num protesto, de fundo metafísico, contra a fluxão do tempo” (CATROGA, 2001, pág. 51).

### **1.3.1.2. A influência Africana na culinária e no Português do Brasil**

Referindo-se a influência africana, é impossível não incluir a herança deixada como contribuição na alimentação brasileira.

De fato, as reminiscências comuns e as repetições rituais (festas familiares), a conservação de saberes e de símbolos (fotografias e respectivos álbuns, a casa dos pais ou dos avós, as campas e mausoléus, os papéis de família, os odores, as canções, as receitas de cozinha, os nomes), a par da responsabilidade da transmissão e do conteúdo das heranças (espirituais ou materiais), são condições necessárias para a criação de um sentimento de pertença, em que cada subjetividade se auto-reconhece filiada em totalidades genealógicas que, vindas do passado, se projetam no futuro. (CATROGA, 2009, p. 50).

O acarajé, o mungunzá, o quibebe, a farofa e o vatapá são pratos originalmente usados como comida de santo, ou seja, eram oferendas às divindades religiosas cultuadas pelos negros. E atualmente fazem parte da culinária nacional, sendo patrimônio, entendido aqui como “um conjunto de bens culturais cujo tratamento orienta-se pela lógica do conservar e transmitir, pelo respeito à herança enquanto evidência de realizações e materialização de valores”. Tradicionalmente, “a incorporação desses elementos por parte de um país ou população se completa na ideia do legado cultural” (CHOAY, 2011, p. 11 *apud* SILVEIRA; RAMOS, 2017, p. 23).

Os africanos no Brasil foram levados a trabalhar, entre outros serviços, como escravos domésticos. E dentre as atividades desempenhadas no interior dos casarões dos engenhos, das fazendas ou das moradias urbanas, o preparo das refeições era tarefa primordial. Andreas Huyssen (2000, p. 34) argumenta que “culturalmente, as práticas de memória expressam a crescente necessidade de uma ancoragem espacial e temporal em um mundo de fluxo crescente em redes cada vez mais densas de espaço e tempos comprimidos”, práticas essas que foram se enraizando no coração das metrópoles.

Dos escravos vieram às técnicas e os modos de cozinhar os alimentos, também adaptaram seus hábitos culinários aos ingredientes do Brasil. Diante desse contexto, foram inseridos aos hábitos alimentares do brasileiro, o cuscuz, a pamonha, o angu e a feijoada, alimento surgido nas senzalas e feito a partir das sobras de carnes das refeições dos seus senhores. Além desses pratos, outros produtos foram incorporados a nossa culinária, entres eles, o azeite de dendê, a banana, o café, a pimenta malagueta, o óleo de amendoim, a abóbora, o quiabo, entre outros.

Nessa perspectiva, Éder Silveira e Eloísa Capovilla Ramos (2017, p. 14) consideram que:

A área do patrimônio tem se afirmado cada vez mais como uma “representação de um povo”, de um “grupo étnico”, “de uma nação”, ela incorporou a dimensão do Estado-Nação e tomou o patrimônio como a manifestação cultural de um povo numa dimensão de identidade nacional.

Referindo-se a influência no português do Brasil, podemos constatar que a existência de um grande número de escravizados e seus descendentes contribuiu, grandemente, para que o português falado no Brasil recebesse a influência e fosse cheio de elementos das línguas africanas.

A noção de patrimônio, com o sentido que se conhece hoje, “enquanto um bem coletivo, um legado ou uma herança artística e cultural por meio dos quais um grupo social pode se reconhecer enquanto tal”, como ocorre com o campo da linguagem, é uma noção dinâmica, de modo que diferentes significados vão justapondo-se no embate entre políticas de lembranças e de esquecimentos (ABREU, 2009, p. 267).

Nos lugares onde houve uma concentração de africanos, surgiram línguas próprias que combinaram vocabulários e regras gramaticais africanas e portuguesas. Estudos acerca das línguas africanas no Brasil mostram que essas línguas sobreviveram, mesmo em forma de isolamento de grupos étnicos. A língua era considerada mais um elemento que os ligava a África.<sup>44</sup>

Nesse contexto, é possível usar a noção de “objetificação cultural”, uma vez que no caso dos discursos sobre identidades étnicas, o uso objetificado de palavras como “grupo étnico” traz como consequência a concepção segundo a qual estas seriam entidades “objetivas”, existindo no mundo independentemente de ações, desejos, ideias

---

<sup>44</sup> VOGT & FRY (1996); PESSOA DE CASTRO, Yeda. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Topbooks Editora. 2001; \_\_\_\_\_. *A língua mina-jeje no Brasil*. Um falar africano em Ouro Preto do século XVIII. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002. (Coleção Mineiriana).

e valores humanos, prontas para serem representadas por determinado sujeito epistemológico (GONÇALVES, 1996, p. 14).

Segundo a professora Marina de Mello e Sousa (2008), em seu livro intitulado *África e Brasil africano*, os grupos que mantiveram vivas as línguas criadas por seus antepassados africanos, quando estes tiveram de reconstruir suas vidas e suas comunidades no Brasil, também permaneceram fiéis a modos de vidas que os mais velhos iam ensinando para os mais moços. “O português falado pelos senhores, que os africanos tinham que aprender para obedecer às ordens e sobreviver da melhor maneira possível na nova terra, também servia para os que falavam diferentes línguas se entenderem entre si”. (SOUSA, 2008, p. 88). Entre as línguas ocidentais da África, as que exerceram maior influência no Brasil foram o iorubá e a do grupo ewe-fon, esta última falada pelos chamados africanos jejes e minas no Brasil.

Diferentemente do patrimônio edificado, que é a representação física da narrativa construída a partir dos objetos que dão forma e integram a memória, o patrimônio imaterial revela-se na própria narrativa, na representação da multiculturalidade e da plurietnia, na verdade, na conscientização da apropriação cultural, que termina por adotar símbolos/representações da cultura africana como patrimônio cultural brasileiro.

Na Bahia, a influência do grupo linguístico iorubá é até hoje identificada em vários termos nos cultos aos orixás (Xangô, Iemanjá, Oxossi, Oxum, entre outras). Como evidencia Ribeiro (1995, p. 114):

Os negros no Brasil, trazidos principalmente da costa ocidental da África, foram capturados meio ao acaso nas centenas de povos tribais que falavam dialetos e línguas não inteligíveis uns aos outros. A África era, então, como ainda hoje é, em larga medida, uma imensa Babel de línguas.

Cotidianamente, estamos mergulhados em um universo de palavras de origem africana: mucama, denço, caçula, xingar, cochilar, dendê, bunda, cachaça, carimbo, marimondo, banguela, capanga, mocotó, cuíca, muamba, agogô, sunga, jiló, forró berimbau, samba, candomblé, umbanda, tanga, fubá e entre muitas outras existentes no Brasil.

Por isso que, para Aloísio Magalhães, seguindo o conceito antropológico de cultura, existiriam diversos passados, tantos passados quanto os diferentes grupos sociais, étnicos e religiosos existentes na sociedade brasileira. Propondo uma visão projetiva da história, ele marca sua passagem pelo Instituto do Patrimônio Histórico e

Artístico Nacional – IPHAN, em 1979, com o ideal de abarcar a diversidade cultural, religiosa e étnica no Brasil (ABREU, 2009, p. 274).

### 1.3.1.3. Heranças africanas na música e na dança

É pertinente tomar consciência de que há tantas memórias quantos grupos existam, posto que inexistem memórias sem um ser vivo, sem os grupos vivos. É a memória que expressa o sentimento de pertencimento, de identidade, razão pela qual a memória tornou-se importante para os grupos étnicos, “porque é afetiva e mágica, a memória se alimenta de lembranças vagas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções” (NORA, 1993, p. 9).

É possível traduzir a memória em música. A partir desse gancho, na música, a cultura africana contribuiu com ritmos que são a base de boa parte da música popular brasileira. A modalidade mais comum dos chamados batuques, ao longo do século XIX, e mesmo no princípio do século XX, é o samba de umbigada e o maxixe que surgiu no Rio de Janeiro, uma maneira diferente com movimentos requebrados de dançar.

O samba recebeu influência de danças originárias da África Centro-Ocidental, a palavra samba (*semba*) que dizer brincar, divertir-se. Na década de 1910, o samba influenciado pelo Maxixe revelou nomes como Donga, Sinhô, Pixinguinha, João da Baiana, que tinham formação técnica musical e faziam uso de instrumentos de corda e sopro. Ao longo dos anos, foram surgindo outras variedades de samba com outras gerações, e o mesmo desceu o morro e invadiu as residências cariocas, através do rádio e da indústria fonográfica.<sup>45</sup>

Não somente o samba e o maxixe são influência da África, como também outros ritmos existentes no Brasil. Como o Tambor-de-Crioula que é uma manifestação existente no Maranhão e possui aspectos semelhantes ao lundu ou a umbigada.

---

<sup>45</sup> ABREU, Martha Campos. Música popular, folclore e nação no Brasil, 1890 – 1920. In: *Nação e Cidadania no Império: Novos Horizontes*. Organizado por José Murilo de Carvalho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007; CUNHA, Maria Clementina Pereira. *Ecos da Folia - Uma História social do carnaval carioca entre 1880 e 1920*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001; NAPOLITANO, Marcos e WASSERMAN, Maria Clara. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, n.º 39. Pp. 167 – 189, 2000; PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. *O carnaval brasileiro, o vivido e o mito*. São Paulo, Brasiliense, 1992; SOIHET, Rachel. *A Subversão pelo Riso. Estudos sobre o carnaval carioca da Belle Époque ao tempo de Vargas*. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998; VIANNA, Hermano. *O Mistério do Samba*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, UFRJ, 1998.

Outra herança, que a nós foi deixada, é a Capoeira, uma mistura de jogos, luta e dança, um misto de gingas que os escravos usavam para se proteger de roubos, e até mesmo para se livrar dos castigos severos dos seus senhores. O termo capoeira é originário do tupi-guarani (caapó, buraco de palha ou cesto). Os negros carregavam mercadorias em cestos chamados capoeira, eles movimentavam o corpo de maneira que parecia fazer uma coreografia e assim ficou conhecida como uma dança ou brincadeira.<sup>46</sup>

A capoeira também era considerada uma forma de resistência contra roubos cotidianos, disputa de poder entre escravizados e libertos, bem como de oposição aos sistemas escravistas. Essa prática de capoeira recebia um intenso controle e seus participantes eram constantemente perseguidos pelas autoridades públicas da época.

A capoeira pode ser vista como um espaço construído por escravos e libertos, africanos e crioulos, para encontros e afirmação de apoio e solidariedades entre os membros de um mesmo grupo. No século XIX, ocorreu um aumento da participação de outras camadas sociais, escravos, libertos e pobres livres, passando a ser praticada não só por africanos, mas por brancos.

Com o aumento das ocorrências policiais contra a capoeira, notadamente, no Rio de Janeiro, por conta do aumento da população escravizada na cidade. A repreensão a essa prática intensificou-se, vindo a ser proibida por definitivo mais tarde. A capoeira permanecera na ilegalidade até os anos 30 e 40 do século XX, quando em Salvador se abrem as primeiras academias com licenças oficiais para o ensino da capoeira como prática esportiva.

Nesse sentido, a própria representação social sobre o negro oscila, ainda hoje, entre uma imagem negativa que vê nele uns obstáculos ao desenvolvimento dos pais e sua exaltação como um fator de originalidade. Nacional. E talvez por isso a capoeira, por exemplo, em virtude de sua forte ambivalência (luta/ jogo/ dança), continue provocando admiração e temor por parte da sociedade brasileira. (SCHWARCZ; REIS, 2000, p. 52).

A partir de então, houve uma crescente aceitação da capoeira na sociedade brasileira, não sendo vista com desconfiança e preocupação. Demonstra-se que a diversidade étnico-racial está relacionada ao resgate do sujeito, o que revela que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Ela está presente nas relações

---

<sup>46</sup> Carlos Eugênio Líbano Soares. *A negregada instituição. Os capoeiras no Rio de Janeiro, 1850-1890*. Rio de Janeiro: Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1994.

entre o homem, enquanto sujeito e o mundo, na família, nos espaços de lazer, na escola e demais instituições.

Percebe-se que a presença negra no processo histórico de formação da sociedade foi, sem dúvida, sinônimo de força e resistência, como também marcou, profundamente, outros aspectos que contribuíram para que ocorresse essa diversidade na qual se encontra mergulhada a sociedade brasileira.

Nesse sentido, se vê a grande contribuição africana para a identidade brasileira, independente de sua forma de apresentação, deixou traços marcantes. A descoberta de comunidades remanescentes dos quilombos disseminadas pelo território brasileiro é uma prova cabal dessa herança.

Sendo assim, é importante para a consciência de todos os brasileiros as contribuições das raças que incidiram para a sua formação e do mundo, como resultante de múltiplas memórias originárias da diversidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento, até então dominante, de uma memória que resgate, sobretudo, a história dos negros no conjunto de lutas, anseios, frustrações e sonhos no presente e no passado.

Com essas considerações, busca-se, sobretudo, contribuir para a efetiva difusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto escolar, e propiciar a valorização e divulgação da temática. Ressaltando que o conhecimento de cunho acadêmico e escolar, veiculado por meio de recursos didáticos a que os alunos e família têm acesso, possivelmente, resultará no combate a discriminação racial na sociedade.

#### **1.4. Diversidade Cultural Maranhense: Tradições africanas no Maranhão**

Sendo a cultura envolta a um conjunto de saberes e conhecimentos adquiridos, a cultura de um povo, em seu conjunto, diz respeito a todos os grupos sociais. Em conceito amplo, cultura é “o conjunto de manifestações, crenças e comportamentos, inerentes a um povo, envolvendo todos os seres humanos, independente de cor, religião ou classe social, tanto dominante quanto subalterna”. (BOTELHO, 2018).

Assim, é de responsabilidade da historiografia maranhense resgatar e enaltecer, não somente a cultura praticada pelas elites, mas também a cultura popular, em sua originalidade, como expressão dos negros, escravizados, brancos pobres, índios



e mestiços, homens e mulheres pobres, que compuseram, inclusive, a maioria da população do Maranhão e foram excluídos pela sociedade.

No século XIX, aumentaram as disparidades entre a cultura popular e a cultura elitista, fruto do acirramento das condições e contradições político-sociais e econômicas, envolvendo o meio social maranhense. Esta diversidade acentuou os conflitos entre as classes sociais. Nesse cenário, a afirmação cultural dominante, além da projeção social e econômica, perpassou pela repressão à cultura popular, pois esteve baseada nos valores europeus de erudição e, conseqüentemente, desprezou as manifestações culturais do povo. (BOTELHO, 2018, p. 201).

A cultura negra no Maranhão foi, além de rejeitada, proibida, perseguida pela elite, representada por leis e aparelhos repressores do Estado, através da polícia, que realizava vistorias, proibindo festas, batuques e manifestações, como a capoeira. Nesse contexto, a repressão à cultura popular assumiu um sentido, constituir-se numa prática de controle social, encetada pela classe dominante da época, na defesa de seus interesses. O Estado controlou, vigiou e reprimiu as manifestações populares. No entanto, a cultura popular maranhense, do século XIX, foi bastante resistente e diversificada, ao envolver uma gama de cultos, expressões e lendas.

Somaram-se os rituais dos jejês e nagôs, que revelaram a riqueza da cultura afro-maranhense: o tambor de mina<sup>47</sup>, o tambor de crioula<sup>48</sup> e, nas áreas rurais, o terecô<sup>49</sup>, além das caixas<sup>50</sup>. Tal como o bumba-meu-boi, o tambor de crioula também foi muito perseguido pelo Estado e pelas elites. As leis e posturas proibiram festas de negros e batuques nos centros urbanos, assim, essa tradição cultural foi muito discriminada. Porém, manteve a tradição viva no Maranhão, até a atualidade.

Ainda no decorrer do século XIX, surgiu uma das maiores manifestações culturais e populares do Maranhão, o bumba-meu-boi, que a princípio incomodou

---

<sup>47</sup> O Tambor de Mina é um culto afro-maranhense. Na Mina, várias pessoas entram em transe ao mesmo tempo e dançam em roda. Diversas pessoas recebem sua entidade e permanecem em transe com ela durante quase todo ritual. (FERRETTI, 2013, p. 265).

<sup>48</sup> O Tambor de Crioula é uma manifestação cultural, com origem nos escravizados advindos da África. Dança sensual muito rica em movimentos, ritmos e sotaques, é formada por coreiros, em torno de batucadas e dança. Trata-se de uma tradição ritualística, em forma de promessa, geralmente, para São Benedito. Há nessa dança, uma forte presença feminina. As mulheres vestem-se de saias rodadas e coloridas e praticam a umbigada. (BOTELHO, 2018, p. 202).

<sup>49</sup> Denominação dada às práticas religiosas de escravizados das fazendas de algodão de Codó-MA e de suas redondezas. Apesar de exibir elementos jejê e alguns nagô, sua identidade é mais afirmada em relação à cultura banto (angola, cambinda) e sua língua ritual é, principalmente, o português. (FERRETTI, 2003, p. 95).

<sup>50</sup> Elementos imprescindíveis e típicos da festa do Divino Espírito Santo, são tambores tocados com duas varetas de madeira. As “caixeiras” são senhoras idosas com o encargo de tocar caixas e entoar cânticos, em louvor ao Divino Espírito Santo (que ocupa lugar de destaque entre os rituais populares). (FERRETTI, 2005, p. 09).

bastante a elite da província, a tal ponto que, a partir de 1830, proibiram-se os batuques no âmbito das cidades, depois do toque de recolher. A preocupação central dessa elite foi com a possibilidade de revoltas de escravos e preservação de seus bens. Segundo Joan Botelho (2018), desde o início, essa autêntica manifestação cultural esteve vinculada a desordens, por isso, vista como perigosa, uma vez que o seu rito envolvia bebidas, disputas, ameaças, desafios, fogos, inclusive grupos armados, que chegavam a atacar estabelecimentos comerciais.

Igualmente, o tambor de mina foi perseguido pela elite, representada pela polícia. No seu afã repressor, as autoridades proibiram a expansão da cultura popular no centro da cidade, empurrando essas atividades para a periferia. Estas impuseram leis repressivas e Códigos de Postura, uma espécie de coerção institucional, que se constituíram numa prática assumida pela elite, através de órgãos policiais, coercitivos, que pretendiam silenciar os grupos subalternos, ao proibir suas manifestações culturais, ao mesmo tempo em que se enaltecia a cultura legitimada pela classe dominante.

Vê-se que a prática do racismo foi uma mácula na sociedade maranhense. Daí, explicar-se as constantes revoltas de negros na província, os ataques a brancos, as fugas e até a formação de um pecúlio, que favoreceu a compra da liberdade, o que foi exceção.

#### **1.4.1 Manifestações culturais afro-maranhenses**

Tradicionalmente, no mês de junho, o Maranhão transforma-se num imenso arraial: danças, músicas e fogos assumem um lugar especial nas noites juninas. O folclore legitima-se, a cultura popular ganha espaço e as cidades tornam-se mais alegres. Da variedade de brincadeiras folclóricas que se apresentam nos arraiais, destaca-se o bumba-meu-boi, sempre muito apreciado, cercado por uma grande multidão. A sua tradição é histórica, remonta ainda o período imperial, sendo resultado da composição do branco, negro e índio. É, nos dias atuais, a brincadeira folclórica mais popular do Maranhão.

É na década de 1820 que surgem os primeiros registros do bumba-meu-boi, como uma manifestação *perigosa*, que segundo as autoridades, contava com a presença de “pobres, malfeitores, negros e índios”, que espalhavam a violência, representando, portanto, uma ameaça ao Estado e à sociedade elitista.

O governo proibira os fogos e destacara forças para que os bandos tradicionais de bumba-meu-boi não passassem do areal do João Paulo. Apesar dessas ordens rigorosas, na noite de 23 de junho, armados de perigosos busca-pés de folhas de flandres e de carretilhas esfuziantes, grupos de rapazes, inimigos e ferozes dos puçás, afrontaram a soldadesca até o Largo do Carmo, onde dançaram e cantaram versalhadas insultuosas contra os portugueses, através de um verdadeiro combate de pedras, pranchadas e tiros de toda a espécie. A casa de Francisco Coelho de Resende, recém-construída, ficou muito danificada e com as portas arrombadas, sendo atiradas à rua numerosas e finas mercadorias. (ABRANCHES, 1993, p. 110-111).

Como a cultura regional e popular, o bumba-meu-boi firmou seu lugar a partir de meados do século XX, expandindo-se nas décadas seguintes. Essa brincadeira existe em outras regiões do país, mas só no Maranhão tem vários estilos e sotaques, que se diferenciam pelos instrumentos, indumentárias e pelas formas de expressão.

No Maranhão, os bumba bois são classificados de acordo com o sotaque, Sotaque de Matraca (do interior da ilha), Sotaque de Pandeirão ou de Pindaré, Sotaque de Orquestra ou do Munim, Sotaque de Cururupu ou Costa de Mão e o Sotaque de Guimarães ou Zabumba. Cada sotaque tem um conjunto próprio de particularidades envolvendo indumentária, instrumentos, ritmos, canções, organização, dança etc. (BOTELHO, 2018, p. 427).

O boi de matraca, que é o sotaque do interior da ilha de São Luís, conta com a presença de um grande número de brincantes do lugar, são lavradores, pescadores, artesãos, etc. que, de matraca<sup>51</sup> nas mãos, pandeiros, tambor onça, cuícas e maracás, dançam e entoam cantigas, que geralmente expressam o sentimento pelo lugar, sendo os bois mais famosos: Maioba, Maracanã, Ribamar, Iguaíba e Jaçatuba. Com enfoque para a geografia cultural, destaca-se a ilha de São Luís no mapa do Estado do Maranhão:

---

<sup>51</sup> “A matraca, no Maranhão, é o nome de um instrumento de percussão constituído de duas tábuas de madeira, cujo tamanho mais comum é 20 cm de comprimento, 5 cm de largura e 2 cm de espessura. São tocadas batendo-se uma contra outra pelos brincantes chamados “matraqueiros” e são fundamentais para marcar o ritmo no bumba meu boi”. (ALBERNAZ, 2004).



Disponível em: <http://www.mapas-brasil.com/maranhao.htm>

Um segundo ritmo envolve o boi de orquestra, brincadeira bastante tradicional em São Luís, nas regiões dos rios Itapecuru e principalmente Munim. Nessa brincadeira, sobressaem-se os instrumentos de sopro, como pistons, saxes, clarinetes, além dos maracás. As indumentárias são coloridas e os brincantes se apresentam dançando em forma de um cordão formado pelo grupo. Este estilo é bastante apreciado pelas classes dominante e média. Os mais conhecidos bois de orquestra são: Axixá, Morros, Rosário, Presidente Juscelino e Nina Rodrigues. Apresenta-se a referida região, em destaque, no mapa do Maranhão:



Disponível em: <https://gismaps.com.br/downloads/limite-dos-municipios-do-maranhao-cdr/>

O boi de zabumba, por sua vez, é o mais africano dos ritmos de bumba-meu-boi, também o mais presente. Espalha-se pelo estado, do litoral ao sertão. É uma típica brincadeira do interior. Dela participam camponeses, pescadores, artesãos e, em geral, a população do lugar, entoando cantorias ritmadas pela zabumba e maracás. Entretanto, também no interior, sobretudo na região dos lagos, na Baixada Ocidental, organiza-se o ritmo de pandeirão, com matracas à mão, formando um cordão de brincantes. Os participantes dançam e cantam toadas, cujos grupos principais são: Pindaré, Penalva e São João Batista. Observa-se o mapa das regiões do Maranhão:



Disponível em: <https://www.baixarmapas.com.br>

Detêm-se ao sotaque de zabumba por sua relação com a história da escravidão, com o resgate da memória, por ser o mais legítimo dos sotaques, o mais antigo, pois suas origens remontam ao século XVIII, quando afluíam escravos em larga escala para o Maranhão, trazidos pela Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão e distribuídos em várias regiões, como Guimarães, que também foi denominada de Cumã. Essa cultura, oriunda do tempo da escravização de africanos, compôs o sotaque da baixada ocidental, que, a partir de Guimarães, influenciou outras cidades, como Bequimão, Mirinzal, Central e Cedral.

Segundo o professor e pesquisador Joan Botelho (2018), apesar da sua importância histórica no resgate da identidade cultural do negro, da história da escravidão no Maranhão, esse sotaque quase desapareceu entre as décadas de 1970 e 1980, quando os outros sotaques ganharam espaço, como o de orquestra e de matraca,

além de outras brincadeiras menos originais, mas que recebiam mais investimentos, inclusive da mídia, por apresentarem indumentárias mais modernas e coreografia ensaiada, com a contratação de dançarinos e dançarinas profissionais, o que só foi possível, devido aos patrocínios, investimentos, tanto público quanto de ricas empresas privadas. É o caso dos bois de orquestra, como o de Morros e de Presidente Juscelino, da Companhia Barrica e do boi Pirlampo, e dos bois de matraca, como o Maioba, por exemplo. Essas brincadeiras folclóricas dominam as festas juninas e, em alguns casos, se apresentam repetidas vezes por noite, em diferentes arraiais. Já os bois de zabumba não possuem os mesmos recursos, os espaços de mídia, são limitadas as suas apresentações, e, portanto, não conseguem acompanhar a modernização dos outros sotaques.

O brincante do bumba-meu-boi de zabumba pertence à comunidade pobre, advinda do interior, mais precisamente das cidades pobres da baixada maranhense, onde o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é muito baixo. Sem apoio público ou privado, os brincantes é que compram a sua indumentária, fabricam os instrumentos e tecem o couro do boi. Trabalho hercúleo e gratuito. Sem recursos e sem incentivo, inclusive governamental, o sotaque de zabumba foi se desestimulando, e muitos bois já não brincavam no São João e São Pedro, que correspondem ao apogeu das festas juninas. (BOTELHO, 2018, p. 428).

Os bois ocupam uma espécie de território demarcado da ilha. Os de matraca são oriundos geralmente do interior da ilha, Maioba, Maracanã, Pindoba, Ribamar, já os bois de zabumba ocupam os bairros próximo à região central da cidade, entre o Monte Castelo e o Centro, incluindo Fé em Deus, bairro de Fátima, Liberdade, Camboa, Vila Passos, Areinha, Ivar Saldanha etc. Em 1994, surgiu um movimento buscando resgatar os bois de Zabumba e despertar a sociedade para importância histórica dessa manifestação, em relação à cultura. Assim, foi organizado no bairro do Monte Castelo um festival de bois de zabumba, no mês de julho, e todos os anos, as brincadeiras do sotaque de zabumba se apresentam, visando resgatar e preservar as tradições dessa brincadeira folclórica.

São João, meu São João  
Eu vim pagar a promessa  
De trazer esse boizinho  
Para alegrar sua festa  
Olhos de papel de seda  
Com uma estrela na testa [...].  
("Boi da Lua", Composição: César Teixeira, 1978).

Em 2011, o bumba-meu-boi de zabumba recebeu o merecido título de Patrimônio Cultural Imaterial do povo brasileiro e em 2019, o bumba-meu-boi foi consagrado Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. As suas especificidades e tradição foram fundamentais para respaldar o reconhecimento. Caracterizado pelo uso do tambor de zabumba, coberto por couro de animal, o qual possui um som agudo e é tocado com uma baqueta grossa, e também o tambor de fogo, tamborinho, tambor onça, maracás e apitos. Os figurantes são os caboclos de fita, que vestem um saiote bordado com canutilhos, miçangas e paetês, por cima da calça, cujos chapéus são em forma de cogumelos, enfeitados com fitas. Já as índias vestem-se com saia de fibras de saco de estopa com penas coloridas.



Figurantes do Bumba-meu-boi “Mocidade Axixaense” (São Luís – Maranhão). Disponível em: <https://www.viajenaviagem.com/2017/06/sao-luis-bumba-meu-boi/>

Os personagens tradicionais do bumba-meu-boi são o Amo, o Vaqueiro, o Pai Francisco, a Mãe Catirina, os índios, o boi, além de caboclos de pena e de fita, caiporas, pajés e cazumbás. O auto é bastante festejado e tem sua origem na lenda de Catirina, que grávida, desejou comer a língua do boi preferido do Amo.

O bumba-meu-boi é festejado no nordeste, desde pelo menos, o século XVIII, irradiando-se depois em direção ao Brasil central e ao norte do país. Relacionada originalmente as atividades pastoris, é uma dança dramática que envolve personagens humanos e animais. A trama envolve um escravo que mata um dos bois do patrão para satisfazer o desejo de sua esposa grávida, que queria comer a língua do animal. O escravo é preso e condenado à morte. Mas poderia evitar o castigo se trouxesse o boi de volta à vida. Com o auxílio dos moradores, curandeiros e pajés, ele consegue fazer o boi reviver. (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 184).

Atualmente, a maior problemática apresentada é a descaracterização dessa manifestação cultural. Os interesses políticos e a avidez de lucro têm transformado



certos grupos em imitações, que financiados pela mídia conseguem espaços privilegiados, enquanto a verdadeira manifestação do bumba-meu-boi padece sem apoio, inclusive institucional.



Personagens do Bumba-meu-boi “Encanto de Caxias” (Caxias – Maranhão). Disponível em: <https://www.instagram.com/encantodecaxias>

Outra manifestação relacionada à tradição negra é a Festa do Divino Espírito Santo, que tem suas origens em Portugal, no século XIII, em plena Idade Média, na cidade de Alenquer, onde a rainha D. Isabel, esposa de D. Diniz, instituiu o culto ao Espírito Santo, estendendo-o por todo o país. A festa espalhou-se por várias cidades, chegando ao Arquipélago de Açores, introduzindo-se também em Cabo Verde, Canadá, Estados Unidos, Chile, Uruguai e Brasil, principal colônia de Portugal na América. A Festa do Divino chegou ao Brasil no século XVI, popularizando-se como uma manifestação sagrado-profana<sup>52</sup>. Há indícios de que, no Maranhão, ela tenha chegado com os imigrantes açorianos, entre 1615 e 1625, que imediatamente procuraram firmar o culto festivo, propagando-o por diversas regiões da capitania.

Trata-se de uma das manifestações folclóricas mais ricas do estado, com as festas mais famosas ocorrendo no eixo São Luís e Alcântara. Apesar da origem comum e pequena distância entre as duas cidades, há algumas diferenças entre suas comemorações. Em São Luís, o culto é marcado pelo sincretismo religioso. As tradições de origem portuguesa receberam contribuições das culturas indígenas e, principalmente, africanas. O evento não acontece na data tradicional, e não há uma só festa na cidade. Cada comunidade realiza a sua celebração em terreiros de mina diferentes. A Festa do

---

<sup>52</sup> Martha Abreu. *O Império do Divino*. Festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro (1830-1900). Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

Divino, em São Luís, está associada não só ao Espírito Santo, mas também a outros santos católicos, daí a grande vinculação com a igreja, além de casas de culto afro-maranhenses.



Festa do Divino (Alcântara – Maranhão) marcada pela procissão das caixeiras. Disponível em: <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2019/06/10/festa-do-divino-espírito-santo-e-encerrada-em-alcantara/>

Uma das mais famosas festas da cidade acontece na Casa de Fanti-Ashanti, fundada em 1958 por Pai Euclides, um dos pais de santo mais conhecidos e respeitados de São Luís. É o único terreiro de candomblé da região, o que influencia fortemente os demais ritos e celebrações que ocorrem na casa. Ali, a Festa do Divino acontece no primeiro domingo de julho, quando as tocadoras de bumbos ou caixeiras, que participam de várias festas na região, encontram-se disponíveis para evento.<sup>53</sup>

Em Alcântara, a festa inicia-se com uma farta distribuição de bolos, pães e outros alimentos. O ritual é ampliado com a chegada da corte portuguesa, representada pelo Imperador, cercado e assistido pelo Mordomo régio, Mordomos e Mordomas-baixas, Vassallos e Mestre-sala. A festa conta também com a presença de bandeiras e bandeirinhas, uma banda de música, fogueteiro-mor, além das indispensáveis caixeiras. A festa do Divino realiza-se entre a quinta-feira da Ascensão e o domingo de Pentecostes. A programação inclui missa, procissão, o levantamento do mastro, visita aos festeiros, entre outras programações. Na sexta-feira, um momento interessante da festa é proporcionado pelos animais, é a subida do boi, com seus chifres decorados com flores ou arranjos de papel de seda, que são soltos no porto da cidade, subindo em carreira desabalada as ladeiras de Alcântara, passando em frente à casa do Divino, onde

---

<sup>53</sup> Uma entrevista com o Pai Euclides pode ser visto no seguinte documentário: Documentário: Atlântico Negro: Na Rota dos orixás. Brasil, 1998, 75 min, Diretor: Renato Barbieri. <https://www.youtube.com/watch?v=5h55TyNcGiY>

uma multidão assiste à cena hilariante. Ao final do cortejo, os bois são sacrificados. No sábado, continuam as festividades, com a entrega das esmolas por parte do Império e dos Mordomos às famílias carentes, já escolhidas. Nessa oportunidade, o cortejo percorre os cantos de Alcântara, inclusive os mais inóspitos, momento em que a população que convive com a difícil realidade do cotidiano de pobreza predominante no município. Domingo, último dia da festa, o cortejo do Divino veste-se de vermelho, cor que representa as línguas de fogo do Espírito Santo descendo sobre os apóstolos de Cristo. Após a realização da missa matinal, na igreja do Carmo, o cortejo segue pelas ruas históricas da cidade. Logo após, o Imperador recepciona os seus convidados com um almoço, somado a doces e chocolates. O encerramento da festa é solene, dá-se a partir das 16 horas, desfila pela cidade uma procissão de fiéis, já às 18 horas, o Império volta a reunir-se na igreja matriz, para celebrar as despedidas do festejo, momento em que será realizada a leitura do pelouro, apresentando o nome dos festeiros do próximo ano. No final da festa, o povo, contrito e emocionado, retorna para suas casas, tendo a convicção da importância do Divino para suas vidas.

Tradição também negra, anteriormente mencionada, é o Tambor de Mina, bastante divulgada no Maranhão, ocupa um espaço privilegiado na cultura maranhense. Originou-se com a vinda de negros da região de São Jorge de Mina, na África, para o Maranhão. Além de ser o principal estado onde se pratica o Tambor de Mina, existe uma diversificação do ritual, o que enriquece mais ainda a cultura maranhense. Trata-se dos rituais denominados de Mina Jejê e Mina Nagô, cujas casas surgiram em São Luís, no século XIX. Assim, o ritual Mina Jejê é, possivelmente, mais antigo, organizando-se em torno da Casa das Minas. Já o Mina Nagô, tem origem nos escravos vindo da Nigéria e também realiza-se no centro de São Luís, mas se expandiu para o interior, inclusive para outros estados.

De acordo com a tradição oral, o Tambor de Mina, manifestação da religião afro-brasileira, mais conhecida no norte do Brasil, surgiu no Maranhão, com a Casa das Minas-Jejê e a Casa de Nagô (abertas em São Luís por africanos em meados do século XIX) e, apesar de ter sido levada por migrantes para outras regiões brasileiras, continua a ser mais praticado no Maranhão e no Pará. Como o candomblé da Bahia, o Tambor de Mina é estruturado a partir de modelos identificados com ‘nações’ ou diversas tradições culturais africanas (Jejê, Nagôs, Cabinda, Fanti-Ashanti), modelos estes que são seguidos com grande rigidez por alguns terreiros e que são fundidos, reelaborados, ou mesmo quase abandonados por outros. No Tambor de Mina são cultuadas e recebidas, em transe, entidades espirituais africanas (vodus e orixás) e entidades espirituais que começaram a ser

conhecidas pecos negros no Brasil (gentis e caboclos). (FERRETTI, 1993, p. 25).

Por se tratar de um culto eminentemente vinculado aos negros escravos, desde a sua origem, estabeleceu-se um clima de perseguição ao ritual do Tambor de Mina. Acusados de prática de curandeirismo e magia, os terreiros eram constantemente invadidos pela força policial, os participantes eram agredidos e muitas vezes presos, assim, o Estado buscava inibir essa manifestação popular. Devido à perseguição, poucos “tambores” estavam na área urbana, pois grande parte foi empurrada para a periferia das cidades e municípios como Cururupu e Codó, muito embora São Luís seja a maior referência nesse culto, que expressa o valor da religião afro-brasileira, em cujos terreiros manifestam-se caboclos e entidades. Os caboclos incorporam orixás da África, sendo famosos os caboclos africanos como Légua-Bugi-Buá, que bebe cachaça e compra briga. Assim, com os seus mitos e rituais, a casa Fanti-Ashanti segue preservando as tradições, a cultura e a religião africana.



Tambor de Mina (São Luís – Maranhão) na casa Fanti-Ashanti. Disponível em: <http://www.gpmina.ufma.br/wp-content/uploads/2017/04/LP-CFA.pdf>

O Tambor de Crioula, por sua vez, é uma das mais tradicionais danças do Maranhão, introduzida no estado por escravos africanos e praticada por seus descendentes. Essa dança assume um senso de liberdade, recheado de erotismo e sensualidade, mesclando paganismo e religiosidade. Em geral, o Tambor de Crioula busca homenagear São Benedito, padroeiro dos negros do Maranhão, que representa o vodu daometano Toi Averequete, e tem como objetivo a prática de pagamento de promessas aos santos. Essas festas são realizadas ao longo de todo o ano, especialmente nos períodos carnavalesco e junino. As apresentações ocorrem em lugares variados, como casas, praças, mercados, ruas, entre outros.

O ritual do Tambor de Crioula inicia-se quando os participantes, vestidos a caráter, formam uma roda, ao som de batuques. Todos cantam e dançam, as mulheres realizam a “barrigada”, sempre desafiando outra participante a dançar no centro da roda. Quanto aos instrumentos, são utilizados três tambores de tamanhos diferentes, cujo batuque é acompanhado por matracas de madeira, que produzem sons variados. O tambor maior, chamado de tambor grande, “solista”, é amarrado à cintura do tocador-chefe. O segundo é chamado de “meião” ou “sucador” e que estabelece o ritmo básico. O terceiro é o “crivador” ou “pererengue”. Os dois últimos são apoiados no chão, sobre um tronco, realizando inclusive, improvisos. Cada instrumento no conjunto possui medidas diferentes, permitindo variações de sons. Os tambores são afinados com o calor da fogueira. A música é cantada por solistas que se alternam no círculo formado, sendo acompanhada por um coro das vozes dos participantes da roda, onde os homens são os coreiros, com a função de tocar os tambores, e as mulheres são as coreiras, com a função de dançar no círculo. Esses cânticos entoados podem ser líricos, devocionais ou relacionados com o cotidiano das pessoas.



Tambor de Crioula (Maranhão): Patrimônio Imaterial do povo brasileiro. Disponível em:  
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/63/>

Em junho de 2007, o Tambor de Crioula recebeu o merecido título de Patrimônio Imaterial do povo brasileiro, por decisão do Conselho de Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, através de uma cerimônia realizada na Casa das Minas e que contou com a presença do Ministro da Cultura, a época, o cantor Gilberto Gil. Assim, o Tambor de Crioula, como patrimônio imaterial do Brasil torna-se legitimamente importante. Primeiro, pelos investimentos públicos que receberá a dança, segundo, pela valorização da diversidade

cultural do estado e por último, pela divulgação da dança, inclusive em outros estados, além do que deverá atrair mais turistas e movimentar a economia do estado.

## 2 IDENTIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA EM CAXIAS – MA

*A cultura negra africana não foi morta, nem insignificante, nem periférica, nem inferior e não é folclórica. Foi e continua sendo – durante a escravidão como agora – uma cultura de resistência dos oprimidos no Brasil.*

(SILVA, 2014, p. 28).

Considerando que esta pesquisa objetiva problematizar como está sendo construída a identidade cultural afro-brasileira em Caxias – MA, o terceiro capítulo busca analisar os dados obtidos por meio de pesquisa de campo realizada no município de Caxias-MA. Pretende-se também, analisar os Relatórios Policiais de Caxias-MA. Para tanto, a amostra de análise compreenderá o quinquênio referente aos anos de 2014 a 2019, período posterior uma década após a implementação da Lei Nº 10.639/2003. Será importante trabalhar com a observação *in loco*, bem como com a análise destes dados diante de planejamentos de ações, atividades e projetos escolares que estiveram voltados a cumprir a Lei.

### 2.1. Educação para a cidadania

O ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos educacionais, de um modo geral, é tratado superficialmente. Embora alguns educadores possuam certa atenção para com a temática, ainda muito pouco sobre a cultura africana no Brasil é trabalhado em sala de aula, em razão das inúmeras dificuldades que surgem no cotidiano do contexto educacional do país, a exemplo da morosidade em aplicar as leis, sobretudo as referentes à educação.

Os afrodescendentes carregam em sua trajetória as dolorosas marcas da escravidão, mesmo após a abolição do sistema escravocrata não se presenciou mudanças efetivas em suas condições de vida, conforme expõem Alvarenga e Vale Júnior (2012) que o fim da escravidão não resultou sua humanização, tão pouco significou para estes ascensão social que proporcionasse viver com dignidade.

No Brasil, a discriminação racial relaciona-se à escravidão e ao racismo. Jaccoud (2008) assevera que foi após a abolição que o racismo se configurou como

discurso, permeando os diversos setores sociais. A esse respeito se pode acrescentar que os mecanismos discriminatórios foram, silenciosamente, se configurando, disfarçados através do mito da democracia racial.<sup>54</sup>

Afirma-se que a sociedade brasileira, alicerçada sob a crença na convivência harmônica das etnias excluiu e marginalizou a população negra, restando a esses sujeitos o substrato social, onde não raras vezes as frustrações e os fracassos foram internalizados como incapacidades individuais (FERNANDES, 1989). Ressalta-se que as oportunidades de emprego, educação, saúde e, sobretudo, de uma vida digna foram e continuam lhes sendo negadas.

Analisando a trajetória dos negros no Brasil, é possível nitidamente visualizar a situação de abandono na qual se encontra emersa uma considerável parcela desses sujeitos, cujas oportunidades se restringem ou se restringiram a ofícios de pouco valor social e menor remuneração.

Observa-se que a discriminação racial ainda se faz muito presente na sociedade brasileira, poucos são os debates desenvolvidos acerca dessa problemática, o que só veio repercutir nas últimas décadas. Não se pode deixar de notar que as conquistas no que se refere à erradicação do preconceito racial são frutos de anos de lutas e reivindicações promovidas pelos movimentos negros e seus adeptos.

Desse modo, é imprescindível ressaltar que ao longo de sua trajetória os afrodescendentes desenvolveram formas de resistência à opressão, a marginalidade, as condições desumanas de vida e, sobretudo soube posicionar-se frente a uma sociedade preconceituosa que o negava como sujeito ativo e participante na História do Brasil. Os negros aprenderam a lutar por melhores condições de vida e trabalho, por liberdade e por direitos. Através dos vários episódios de levantes presenciados na História do país percebe-se que desde o período colonial os negros encontram-se insatisfeitos com sua situação, posto que se caso os mesmo estivessem conformados com a escravidão não teriam motivos para se rebelarem.

Mesmo com fim do escravismo o sofrimento dos negros apenas ganhava formas diferentes. Com a abolição do regime, era necessário lutar por igualdade, dignidade e sobretudo, pela sobrevivência. Era preciso mais que abrandar a realidade,

---

<sup>54</sup> Obviamente o racismo já existia em tempos pretéritos, anteriores a lei de 1888, mas justamente o fim da exclusão causada pela escravidão, tornou o racismo uma estratégia fundamental para a manutenção das desigualdades sociais (ver a respeito: HOFBAUER, Andreas. Uma história de branqueamento ou o negro em questão. São Paulo: Editora da Unesp, 2006; BETHENCOURT, Francisco. *Racismos*. Das Cruzadas ao Século XIX. Temas e Debates – Círculo de Leitores, Lisboa, 2015.



mudá-la, romper as barreiras da estigmatização e, principalmente, lançar um olhar crítico para os discursos que haviam lhes definido como pessoa e como sub-cidadão.

Como observou-se anteriormente, o cenário que se montou após a abolição não foi favorável aos afrodescendentes. Sobre esse panorama Jaccoud (2008) aponta que:

A abolição não significou o início da desconstrução dos valores associados às “designações de cor”. Não apenas se observou a continuidade dos fenômenos do preconceito e da discriminação racial, como também esses foram fortalecidos com a difusão das teses do chamado “racismo científico”. (JACCOUD, 2008, p. 47).

Entende-se que a vida do negro após o processo de abolição, sofreu poucas modificações, de um modo geral, o fim da escravidão só o atribuiu-lhe o *status* de “homem livre”, embora o novo liberto tenha permanecido subordinado aos interesses do seu ex-senhor. Encontrando-se sem condições de se sustentar e sem ter para onde ir, continuou inferiorizado diante o branco, agora, não apenas por sua condição de recém-liberto, como também por ser um indivíduo completamente sem posses, e, sobretudo, pela cor de sua pele.

Nesse contexto, cumpre mencionar a importância dos quilombos, estes representavam um alicerce para os negros, pois através da união se tornavam mais fortes diante de um ambiente social tão hostil. Não é por mero acaso que estas comunidades despertam a atenção de pesquisadores que se debruçam sobre a vida dos negros no Brasil, são elas, um dos maiores símbolos da presença africana no país.

Em meados do século XX, os mecanismos de resistência foram se consolidando. Os movimentos negros foram tornando-se mais fortes, tendo como destaque a fundação da Frente Negra Brasileira – FNB em 1931 no estado de São Paulo. Souza (2006) acrescenta que:

A Frente Negra, fundada em setembro de 1931, mantinha o jornal A Voz da Raça e, como outras organizações da época, empenhava-se em incentivar a ascensão social do negro, acreditando que a educação seria o caminho para tornar possível a mobilidade social, como também para promover o fim da discriminação racial contra o negro na sociedade brasileira. A entidade combatia a acomodação e a passividade dos negros e mestiços diante da exclusão e propunha a modificação do modelo de relações inter-raciais no qual a submissão, a dependência e a introjeção da inferioridade constituíam impedimento à ascensão social dos afro-descendentes. (SOUZA, 2006, p. 77).

A fim de compreender a luta do negro após a abolição é indispensável analisar o momento histórico no qual se insere a instituição da Frente Negra Brasileira.

Nesse contexto, as condições social e econômica do negro não eram favoráveis, em virtude da falta de emprego, que o levava a pobreza. Em São Paulo, a disparidade social e a pauperização do negro era ainda mais evidente em razão do elevado nível demográfico que o estado detinha, sendo considerável o número de imigrantes a compor o mercado de trabalho. Verifica-se que a precariedade da situação da população negra agravava-se ainda mais com a competitividade com os imigrantes, sendo um dos principais objetivos da FNB denunciar essa realidade bem como a falta de assistência, os maus tratos e a pobreza de sua população. De modo geral, a FNB representou notório progresso em relação ao movimento negro organizado.

Nos anos de 1970 por sua vez, presenciou-se o surgimento de uma segunda via de destaque da resistência, o Movimento Negro Unificado, fundado em 1978, representa um novo período na história do movimento negro, pois o teor de suas discussões fundamenta-se na desconstrução do mito da chamada “democracia racial”.

Já o Movimento Negro Unificado, fundado 41 anos após o fechamento da Frente Negra, acredita que, além do resgate da história e da tradição de afro-descendência, necessárias para a construção da identidade negra, os militantes devem também empenhar-se na disputa por espaços nas várias instâncias de poder. O MNU foi bastante influenciado pelas lutas dos negros na África e na diáspora, principalmente por movimentos negros americanos como o *Black Power*, que divulgou para toda a diáspora africana suas propostas de orgulho de ser negro, reversão de estereótipos, popularização de nomes, estilos de roupas e penteados de origem africana. Por outro lado, as suas bases ideológicas e a própria estrutura da entidade indicam a experiência partidária de esquerda. (SOUZA, 2006, p. 80).

A crença no Brasil como um país miscigenado e multicultural, assim como palco da convivência harmônica das etnias, para os militantes do MNU, serviu apenas para ocultar o preconceito racial latente no seio da sociedade brasileira, tirando do negro sua autoestima e seu sentimento de pertencimento à raça. Nesse sentido, é possível elencar como importantes conquistas advindas do Movimento Negro, a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988 e ainda, a institucionalização dos crimes de injúria racial e racismo, este último como crime inafiançável, imprescritível e incondicionado à representação da vítima no Código Penal Brasileiro vigente.

Sabe-se que para a construção de uma real democracia racial é imprescindível para que haja a eficiente e efetiva intervenção do poder público no combate à discriminação porque através do debate governamental, justaposto ao Movimento Negro, os organismos de luta terão a possibilidade de demonstrar resultados mais enérgicos.

No tocante à análise da democracia racial, embora sabendo que eram excluídos do convívio com a “sociedade branca” brasileira, muitos dos membros de grupos e entidades negras negavam publicamente a existência do racismo no Brasil. Com tais atitudes, terminavam por creditar ao próprio negro o seu fracasso no processo de integração social pós-abolição, negligenciando a denúncia da prática organizada de exclusão dos negros do mercado de trabalho e das oportunidades educacionais. (SOUZA, 2006, p. 78).

Corroborando com a autora, acredita-se que a tão idealizada “democracia” só pode ser de fato conquistada mediante o engajamento de todo o corpo social em prol dessa luta, é necessário que o poder público direcione mais atenção às questões raciais no país, pois é preciso a implementação de políticas públicas eficazes que contribuam para a superação da realidade degradante vivida.

Sobre os debates raciais promovidos pelo Movimento Negro, pontua-se que a partir da década de 1990 a discussão desencadeada por esse mecanismo repousa-se no desenvolvimento e agilidade das denominadas ações afirmativas. Evidencia-se que um dos núcleos centrais dos debates realizados pelo Movimento Negro concentra-se no acesso e permanência de sua população no sistema educacional brasileiro.

A diversidade como uma questão para a educação e para a sociedade não é mérito de pesquisadores/as iluminados/as, de currículos emergentes e nem de centros de formação com propostas inovadoras. Antes, ela é fruto da ação dos sujeitos no interior da sociedade e nos movimentos sociais. É resultado da luta desses mesmos sujeitos pela construção de espaços públicos e pelo tratamento democrático e igualitário às diferenças. (GOMES; SILVA, 2006, p. 26).

Descontentes com a precária situação em que se encontra emersa sua população, os militantes negros passam a reivindicar melhorias em todos os segmentos sociais. Embora seja no campo educacional, como confirmam as autoras acima mencionadas, que suas reivindicações concentraram ainda mais força, exigindo mudanças efetivas ao acesso a uma educação de qualidade, capaz de oferecer os alicerces adequados ao exercício da cidadania consciente.

Nas últimas décadas foram significativas as vitórias conquistadas pelo Movimento Negro no que diz respeito à erradicação do preconceito racial, assim como na luta por políticas assistenciais e o reconhecimento dos direitos. Através de ações afirmativas, o Movimento Negro vem alcançando conquistas como o Programa de Combate ao Racismo Institucional – PCRI, o acesso ao Ensino Superior por meio do sistema de cotas, a destinação de 20% das vagas em concursos públicos estaduais, conforme a Lei do Estado do Maranhão N° 10.404/2015, e, sobretudo, a implementação

da Lei N° 10.639/2003 que atribuiu relevante atenção às mudanças que a mesma vem promovendo no contexto educacional.

A aplicabilidade da Lei N° 10.639/2003 é resultado de anos de luta do combate ao racismo, de denúncias e reivindicações lideradas pelo Movimento Negro. Destaca-se que discriminação racial está presente na sociedade e, que os estabelecimentos de ensino públicos e privados, direta ou indiretamente, contribuem com a disseminação do preconceito da cor da pele, proporcionando discussões de assuntos que eram ocultados ou tratados com descaso pelo poder público:

O advento da Lei nº 10.639/2003 se deu em meio a um intenso debate social amplificado pela mídia, que expressava os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras. O texto das “Diretrizes” apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural – mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. (PEREIRA, 2008, p. 22).

Sustenta-se que a disseminação do conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, considerando que se a criança foi desde as séries iniciais ensinada a respeitar as diferenças e ter orgulho de suas origens, os lamentáveis episódios de preconceito racial, não raros na sociedade brasileira, se tornarão menos frequentes. Todavia, é necessário que a Lei seja verdadeiramente aplicada no cotidiano escolar, que ganhe viabilidade entre o corpo docente e que se torne efetivo instrumento de luta em uma nova configuração social que admita as contribuições de todas as etnias na sua formação.

### **2.1.1 A luta por reconhecimento**

É consenso que atualmente um dos focos primordiais do campo educacional reside na formação crítica e consciente do alunado. Formar indivíduos participantes e autônomos, além de contribuir para o desenvolvimento social dos mesmos, favorece o florescimento de uma sociedade cada vez mais tolerante e compreensível com as diferenças. Consta nas DCN's (2013) que:

A formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as

diferenças (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 06).

O relevante papel que a educação exerce na formação cidadã das crianças é de conhecimento geral. Sabe-se que a educação é primordial para o pleno desenvolvimento de qualquer país, sendo esta a grande fomentadora da emancipação populacional. A imensa importância que a educação desempenha na constituição do tecido social instiga a pensar o quão delicado é o ato de ensinar, e como o que é trabalhado em sala de aula pode ser determinante para o futuro dos alunos, e conseqüentemente, para o futuro do país.

Formar cidadãos é um compromisso que implica inúmeras problemáticas, especialmente em um país tão diversificado culturalmente como o Brasil. No cotidiano escolar, se depara constantemente com o diversificado ambiente da sala de aula, que abrange em sua totalidade os variados universos socioeconômicos, socioculturais e políticos nos quais estão inseridas as crianças.

Lidar com as diferenças não é uma tarefa nada fácil, pois é necessário estar em constante aperfeiçoamento, para que enquanto profissional da educação não seja negligente com o papel social que escolheu desempenhar e, principalmente com os futuros cidadãos do país. Sobre o assunto em pauta Lopes acrescenta:

Sabemos que as diferenças existem, vemos que somos diversos, mas não estamos, na maioria das vezes, educados para perceber o quanto estas diferenças influenciam e determinam os modos de vida das pessoas e fazem com que as mesmas venham a ocupar posições distintas na esfera socioeconômica e a desempenhar papéis também distintos que, secularmente, são indicativos de, quem é quem na sociedade brasileira (LOPES, 2007, p. 29).

As colocações de Lopes (2007) estimulam a pensar como as diferenças são tão presentes na sociedade e que infelizmente, na maioria das vezes, não se está apto a perceber como elas podem determinar o posicionamento social. A diversidade do país não deveria ser encarada como um determinante social, mas sim como uma forma legítima e individual de expressividade. Fazendo uso das palavras do autor, não se está educado para lidar com diferenças, pois se foi equivocadamente formado para trabalhar a homogeneidade. E essa realidade precisa ser urgentemente modificada, pois como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013):

O direito à diferença significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto

dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 105).

A valorização da pluralidade deve constituir um dos aspectos preponderantes a serem trabalhados nas escolas, pois se a educação destinada aos alunos for pautada no respeito às diferenças muitas das cenas de discriminação que se presencia e, até mesmo já se está familiarizado, deixariam de existir.

É preciso se sensibilizar e compreender que o ambiente escolar pode ser um eficiente espaço de luta contra as variadas manifestações de racismo ou qualquer outra prática discriminatória e ameaçadora dos direitos fundamentais das pessoas e grupos sociais. No entanto, se utilizado de maneira inadequada pode se tornar o maior propagador dessas ações negativas.

Por essa razão, se foca no debate sobre a importância do ensino de história, como disciplina escolar, na produção de uma cultura democrática que leve em consideração as diferenças culturais e políticas de seu povo, principalmente no que se refere à formação de valores, como o respeito às diferenças e a valorização de todos. Um dos objetivos primordiais dos Parâmetros Curriculares, que orientou a educação básica até pouco tempo, e que continua atuando na prática dos profissionais da educação, condizia exatamente à valorização da diversidade sociocultural:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN's - Pluralidade Cultural, 1997, p. 06).

É direito das crianças uma educação de qualidade, capaz de prepará-las para o futuro, lhes proporcionando uma consciência cidadã que venha refletir diretamente em sua maneira de posicionar-se socialmente, sendo capaz de favorecer a formação de indivíduos conhecedores de sua história e, principalmente aptos a lidarem com essa diversidade sociocultural tão característica no país. Ainda analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's no que tange aos

objetivos do Ensino de História, nota-se que uma de suas maiores preocupações girou em torno de uma educação cidadã:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PCN's - História, 1998, p. 07).

Sabe-se que as noções de cidadania são construídas historicamente e que é através deste conhecimento que se elabora a concepção cidadã. Nesse sentido, as aulas de História devem desenvolver meios que favoreçam a construção de uma consciência democrática, e conseqüentemente propicie a valorização do indivíduo enquanto sujeito ativo. Esse ensino por sua vez deve atender e respeitar as contribuições de cada povo tanto no aspecto cultural quanto histórico.

Para que o Ensino de História venha exercer relevante papel na formação cidadã dos alunos, se faz necessário que este venha livre de distorções e preconceitos. Dessa forma, cabe aos educadores, propiciar a problematização dos conteúdos, desenvolver a criticidade do aluno sobre os assuntos a serem trabalhados em sala de aula.

Educar para a cidadania requer muito mais que o acúmulo de conhecimento com vista à qualificação profissional, é preciso ampliar os horizontes e, perceber que nos dias atuais as metodologias de ensino exigem uma contínua renovação do ato de ensinar. E dentro desse contexto, o papel desempenhado pelo educador é de suma importância, seja ele da área de história ou das demais disciplinas.

O professor como mediador do conhecimento necessita estar devidamente habilitado para lidar com as diversidades presentes em sala de aula. Para favorecer o pleno desenvolvimento do alunado é preciso ter sensibilidade e perceber que o ato de ensinar não se restringe a mera transmissão de conhecimento, mas acarreta toda uma carga de valores, princípios e saberes a serem incorporados pelos alunos.

Abordar questões relacionadas à diversidade cultural e étnica em sala de aula é para muitos educadores um assunto delicado e conflituoso, que exige rever sua prática pedagógica, seus valores pessoais e profissionais, e que por vezes acaba revelando o lado racista e incapaz de lidar com essas situações.

Daí a grande preocupação que deve direcionar a prática pedagógica, pois irá

refletir diretamente no modelo de cidadãos com o qual se pretende contribuir para emergir. O professor é muito mais que um transmissor de conhecimentos, mas sim um formador de opiniões.

As distorções presentes nos conteúdos de História, em especial ao se tratar de História do Brasil, obscurece e marginaliza a verdadeira História do povo brasileiro cedendo lugar para que mais discriminações aconteçam. Ainda se presencia uma desvalorização muito grande no que diz respeito à contribuição de cada etnia na formação do povo nacional, o que por sua vez agride diretamente as concepções de igualdade e cidadania que se pretende disseminar.

O professor de História carece romper as amarras de um ensino desleal e mesmo subalternizante, especialmente quando se refere aos negros, pretos e pardos, que em sua maioria são excluídos dos acontecimentos históricos e retratados como apáticos. Para Conceição (2006) é fundamental se portar:

Como educadores preocupados e comprometidos com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos: em todos os níveis de ensino, e com a formação dos educandos para cidadania, de maneira que respeitem e valorizem as diferenças e as diversidades da nação brasileira, devemos abordar, desde a Educação Infantil, as histórias e as culturas da população de origem africana (CONCEIÇÃO, 2006, p. 23).

Para que a cidadania aconteça em sua plenitude é preciso valorizar a contribuição de cada povo na formação do Brasil, evidenciando os aspectos positivos de cada um deles, como foram e são importantes para a sociedade brasileira. Lopes (2007) salienta que:

É urgente pensar e promover mudanças em direção a uma escola cidadã, comprometida com os direitos humanos e a construção de identidades que respeitem a contribuição de cada grupo étnico para a formação da sociedade brasileira (LOPES, 2007, p. 30).

Respeitar as diferenças é imprescindível para o harmônico convívio social, para que os alunos aprendam o significado da palavra respeito, sendo necessário serem devidamente educados. É através de uma escola cidadã que é possível projetar uma sociedade mais justa e coesa para com seus integrantes.

Assim sendo, é inegável que a educação é uma arma poderosa no combate a práticas racistas. Nesse sentido, o Ensino de História apresenta-se como importante ferramenta na luta pela construção de uma sociedade mais justa, que respeite as



diferenças e combata o racismo presente na mesma. Seria um equívoco pensar que uma disciplina isolada possa exercer essa faceta tão desejada.

Para que o ensino venha contribuir na desconstrução de práticas discriminatórias, o projeto educacional deve estar pautado em modelos educacionais que venham enfatizar o respeito e valorização da contribuição de cada povo. O ensino brasileiro conta atualmente com requisitos legais que asseguram a obrigatoriedade dessas regulamentações.

Em relação aos objetivos do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, necessário nos currículos escolares, elucida-se que seu foco de estudo tem como eixo principal erradicar o racismo presente na sociedade. Acredita-se que a desconstrução de ideias racistas parte de uma educação de qualidade que respeite as diferenças e que reconhece a história de cada povo. Alcançar esse objetivo representa um passo de grande importância rumo a uma sociedade mais justa e tolerante. Tem-se consciência que será necessário muito mais para que o racismo venha a ser erradicado de vez da sociedade, mas por ser a escola formadora de opiniões acredita-se que esta desempenha um papel de grande importância nesse sentido.

Para que a escola desempenhe seu papel torna-se interessante desenvolver um trabalho de conscientização de sua comunidade escolar. Todos os integrantes da comunidade escolar devem colaborar para que possam obter uma educação de qualidade. E o professor como mediador do ensino deve estar devidamente qualificado para o exercício de sua prática docente. A construção de um projeto educacional pautado no combate as práticas racistas, que discrimina e exclui os negros brasileiros, exige que o rol de seus conteúdos favoreça positivamente as relações étnico-raciais.

A temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira, presente no currículo escolar, com o advento da Lei nº 10.639/03 passou a constituir-se em um componente curricular necessário na educação básica, especialmente nas disciplinas História do Brasil, Literatura e Educação Artística. Esse ensino não se restringe apenas a essas disciplinas, ao contrário, para que essa realidade se concretize é imprescindível que todas as áreas do conhecimento se engajem nessa luta.

É papel da escola proporcionar uma educação de qualidade, mas também é papel de todos que fazem parte dela contribuir para esse propósito. É nesse

sentido que emerge a necessidade dos professores desenvolverem um trabalho pautado num princípio importantíssimo para o sucesso da educação: a interdisciplinaridade.

Há necessidade de introduzir a temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar a partir da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade trabalhando-a, assim, de forma que haja envolvimento da escola como um todo, envolvendo também a comunidade extra-escolar (SOUSA; JESUS; CRUZ, 2012, p. 05).

Através do engajamento das várias áreas do saber na disseminação da História e Cultura Africana e Afro-brasileira os resultados fluiriam com maior velocidade de maneira mais eficaz, pois somente quando todo o corpo escolar se envolver de fato nesse propósito, as mudanças começarão aparecer.

## **2.2. Analisando os Relatórios Policiais de Caxias-MA**

Nesse tópico, desenvolvem-se os seguintes objetivos propostos na tese, caracterizar o modo como os documentos institucionais dialogam com a proposta de uma educação para as relações raciais no Brasil, de acordo com as prescrições nos documentos legais e averiguar os vínculos entre o objeto da pesquisa voltado para tal abordagem e o preconceito racial. Para problematizar os intuitos da investigação, parte-se da seguinte questão norteadora, como os dados de crimes de racismo e injúria racial, constantes nos relatórios policiais do município de Caxias-MA, relacionam-se com a proposta de um ensino para as relações raciais e de que forma percebe-se essa abordagem nos documentos institucionais.

Apresenta-se uma proposta que, em uma primeira leitura, pretende repensar os significados, os objetivos e o alcance da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Para desenvolver o intento da pesquisa, dialoga-se com alguns documentos legais e institucionais, bem como com as entrevistas realizadas com professores e alunos da rede pública municipal de Caxias-MA, que ajudam a compreender a proposição e as questões que envolvem o cotidiano organizacional. Expõe-se, nos quadros a seguir, informações referentes a essa documentação que se considerou importantes na discussão acerca da diversidade, com enfoque especial para as questões das relações raciais.

**Quadro 1** – Relatórios de fatos do município de Caxias-MA – Polícia Civil utilizados na análise documental

<b>Ano</b>	<b>Racismo</b>	<b>Preconceito e Discriminação</b>	<b>Total</b>
2014	1	2	3
2015	5	5	10
2016	1	1	2
2017	3	3	6
2018	3	3	6
2019	1	1	2

Fonte: 1ª Delegacia de Polícia de Caxias-MA, 2022.

Esses documentos citados no quadro acima evidenciam a relação dos dados de crimes de racismo e injúria racial com a proposta de um ensino para as relações raciais, apontando essa análise como algo inovador, que se desconecta da lógica neoliberal de uma educação com o foco prioritário no eurocentrismo e que busca uma perspectiva para além da Lei nº 10.639/2003: preocupada com a formação do cidadão que compreenda o processo histórico de construção da identidade cultural brasileira. Essa é uma documentação que se propõe didática, tentando explicar o contexto, os objetivos e os direcionamentos propostos para a educação antirracista.

A punição para o crime de racismo foi prevista, pela primeira vez, na Constituição Federal de 1967, que determinava: “[...] O preconceito de raça será punido pela lei”. Além dessa, a Emenda Constitucional de 1969, igualmente, estabeleceu que: “[...] Será punido pela lei o preconceito de raça”. Desse modo, foi nesses dois textos que o Brasil inicia a criminalização desses tipos de atitudes.

Embora impliquem em possibilidade de incidência da responsabilidade penal, os conceitos de racismo e injúria racial são diferentes. Previsto na Lei nº 7.716/1989, o crime de racismo implica em conduta discriminatória dirigida a um determinado grupo ou coletividade. A referida lei concretiza a previsão constitucional do art. 5º, inciso XLII:

Art. 5º, XLII - A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

Esse dispositivo assegura o direito à não discriminação de qualquer indivíduo em razão de raça, bem como prevê a pena desse crime em lei.

Art. 1º - Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

[...]

Art. 20 - Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena - reclusão de um a três anos e multa.

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo.

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa. § 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza:

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa.

§ 3º No caso do parágrafo anterior, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo;

II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas, televisivas, eletrônicas ou da publicação por qualquer meio;

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores.

§ 4º Na hipótese do § 2º, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido. (BRASIL, Lei nº 7.716, 1989).

Em 2019, o Supremo Tribunal Federal reconheceu que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero se enquadra em discriminação de raça e, configura crime de racismo. Nesse entendimento, incluiu-se discriminações em relação a gênero, orientação sexual, religião, raça ou etnia como sendo crimes racistas.

Já a injúria racial, está prevista no art. 140, parágrafo 3º do Código Penal, que define que injuriar é ofender a dignidade ou o decoro utilizando elementos de raça, cor, etnia, religião, origem ou condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência.

Art. 140 - Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

§ 1º - O juiz pode deixar de aplicar a pena:

I - quando o ofendido, de forma reprovável, provocou diretamente a injúria;

II - no caso de retorsão imediata, que consista em outra injúria.

§ 2º - Se a injúria consiste em violência ou vias de fato, que, por sua natureza ou pelo meio empregado, se considerem aviltantes:

Pena - detenção, de três meses a um ano, e multa, além da pena correspondente à violência.

§ 3º - Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência: (Redação dada pela Lei nº 10.741, de 2003)

Pena - reclusão de um a três anos e multa. (BRASIL, Código Penal, 1940).

O crime de injúria está associado ao uso de palavras depreciativas referentes à raça ou cor com a intenção de ofender alguém. Assim, o crime de injúria está contido no Código Penal brasileiro e o racismo, previsto na Lei nº 7.716/1989. Enquanto a injúria racial consiste em ofender a honra de alguém valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem, o crime de racismo atinge uma coletividade indeterminada de indivíduos, discriminando toda a integralidade de uma raça. Ao contrário da injúria racial, o crime de racismo é inafiançável e imprescritível.

<b>Racismo</b>	<b>Injúria racial</b>
Conduta discriminatória dirigida a determinado grupo ou coletividade;	Ofensa à honra de determinada pessoa valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia ou origem;
Previsão legal: Lei nº 7.716/1989;	Previsão legal: Art. 140, § 3º do Código Penal;
Ação Penal Pública incondicionada a representação da vítima;	Ação Penal Pública condicionada a representação do ofendido;
Inafiançável;	Cabe fiança;
Imprescritível.	Prescrição em 8 (oito) anos, nos termos do art. 109, IV do Código Penal.

Fonte: Dados da pesquisa realizadas pela autora nos documentos institucionais citados, 2022.

A diferença entre os crimes está no direcionamento da conduta, ao passo em que na injúria racial a ofensa é direcionada a um indivíduo específico, no racismo, não há especificação do ofendido, a ofensa é contra uma coletividade.

Por sua vez, ambos são formas de promoção do direito à igualdade material, isto é, a busca pela igualdade real por meio de tratamento diferente de pessoas em situações diferentes. O objetivo é reduzir a desigualdade em relação à raça, o que tem relevância no país, em que a maioria da população brasileira é negra, 54,9% (cinquenta e quatro vírgula nove por cento) e, sofre racismo em todos os contextos. Além disso, dentre os desempregados 67% (sessenta e sete por cento) são negros, dentre os encarcerados 64% (sessenta e quatro por cento) são negros, sobre mortalidade materna no parto, a cada 10 (dez) mães mortas, 06 (seis) são negras, de outro modo, dentre os Magistrados 19,1% (dezenove vírgula um por cento) são negros (IBGE, 2010).

Nessa análise, é possível observar o quanto a sociedade ainda reflete as chagas da escravidão nos dias atuais, demonstrando com dados que a população negra tem baixos índices de educação e emprego, ao mesmo passo em que tem altos índices de encarcerados e desempregados. Diante do cenário, reafirma-se a necessidade de ações que visem combater o racismo e que possibilitem igualdade a pessoas de todas as etnias.

**Quadro 2** – Relatórios de fatos do município de Caxias-MA – Polícia Civil utilizados na análise documental

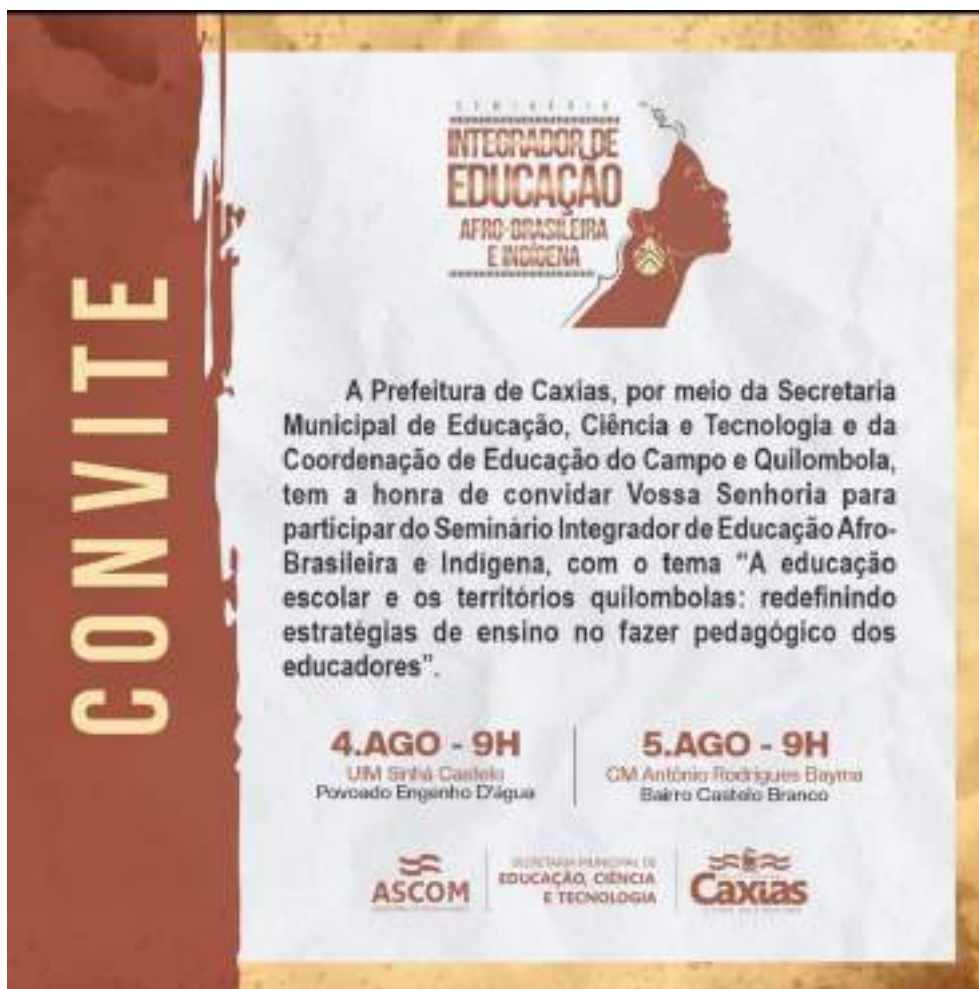
<b>Período</b>	<b>Racismo</b>	<b>Preconceito e Discriminação</b>	<b>Total Geral</b>
De 01/01/2014 até 30/09/2019	14	15	29

Fonte: 1ª Delegacia de Polícia de Caxias-MA, 2022.

As documentações específicas da Primeira Delegacia de Polícia Civil de Caxias-MA têm por base as que institucionalizam e estabelecem concepções e diretrizes para as Delegacias de modo geral. Porém, as citadas no Quadro 1 evidenciam, sobretudo, o contexto caxiense, destacando desde o primeiro ano analisado, a sua trajetória e a sua reação diante de ações de direcionamento pedagógico e as interfaces com a abordagem das relações raciais.

Observa-se a partir do segundo ano da análise, 2015, a redução no número de fatos de racismo e injúria racial no município. Tal diminuição relaciona-se com atividades e projetos escolares que estiveram voltados a cumprir a Lei nº 10.639/2003 nesse período, o que é defendido pela autora em sua dissertação de mestrado intitulada “Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Uma análise da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no Ensino Fundamental II da U. I. M. Hélio de Sousa Queiroz, em Caxias-MA” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão – PPGH/UEMA, em 2017. Relaciona-se ainda, com projetos institucionais, como o Projeto “Conhecendo a História” (2017), do Ministério Público do Estado do Maranhão, que visa garantir, no Maranhão, a efetivação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, fazendo inserir no currículo do ensino fundamental e médio dos sistemas de ensino das redes pública e privada a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Vide Anexos).

Objetivou-se conhecer melhor a realidade do ensino da temática nas escolas da rede pública municipal de Caxias-MA, onde se percebeu que ações voltadas à referida lei foram significativamente implementadas, a exemplo do Seminário Integrador de Educação Afro-Brasileira e Indígena, promovido pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia - SEMECT.



Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2022.

Nota-se que a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Coordenação de Educação do Campo e Quilombolas realizou o Seminário Integrador de Educação Afro-Brasileira e Indígena. O evento foi realizado nas zonas rural e urbana do município de Caxias, nos dias 04 e 05 de agosto de 2022.

O seminário possuiu por objetivo promover ferramentas emancipatórias para os professores e estudantes, que auxiliem no reconhecimento e na construção da sua própria história, dos grupos sociais e da coletividade. Durante o evento, houve uma apresentação cultural com alunos da escola, que contagiou o público com a dança.



Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2022.

A Educação no Campo e Quilombola tem buscado realizar um trabalho pelo processo amplo de inclusão das famílias na convivência tanto trabalho, escola, cultura, religião combatendo qualquer forma de preconceito. O evento contou ainda, com a participação de representantes de secretarias de outros municípios, a exemplo de Elielda Fernanda, da Secretaria Municipal de Educação de Aldeias Altas-MA e a representante de Coelho Neto-MA, Prof<sup>a</sup> Alba Machado Costa. Esteve presente também o vereador Darlan Almeida representando a Comissão de Educação da Câmara Municipal de Caxias, além da Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias, Prof<sup>a</sup> Ana Célia Pereira Damasceno de Macedo. No seminário foi possível retratar a importância dos povos quilombolas e indígenas. Além disso, a ação teve como público-alvo gestores e professores do Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano) de todas as escolas do campo e quilombolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias.

Vê-se que a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas do município, sua valorização e difusão, possivelmente tem resultado no combate à discriminação racial na sociedade caxiense, refletindo no número de fatos de racismo e injúria racial.

Frente a essa proposição, inexistem dúvidas que é importante que as escolas analisem a influência que a temática apresenta para a sociedade, instituindo meios para que a mesma seja concretizada, resgatando-se, portanto, as memórias e as histórias dos africanos e afrodescendentes, evidenciando a diversidade como a maior riqueza de suas culturas.



## “DA VALORIZAÇÃO AO RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE”

*Beleza negra - Crespos cacheados: Seu cabelo, sua identidade.*



Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE CAXIAS, 2022.

Ao conscientizar a sociedade, isto pelas nuances diferenciais da cor de pele, como se uma, por ser “branca”, fosse por isso mais gente, mais humana e melhor que a outra por ser negra, preconceito esse inconcebível, inaceitável, odioso e repugnante. Necessita-se, pois, por em prática o que é ministrado em sala de aula buscando, assim, o equilíbrio entre esta e a teoria, afastando do palco social tristes e lamentáveis episódios humanos envolvendo violência de cor.

Neste tópico, pensou-se os fatos de racismo e injúria racial na sociedade caxiense e as relações dessa abordagem com a Lei nº 10.639/2003. Na próxima seção, tem-se em destaque o dia 20 de novembro, a sua constituição e a sua trajetória na sociedade brasileira, destacando as relações raciais e os diferentes contextos destas.

### **3 POR UM 20 DE NOVEMBRO DEMOCRÁTICO E ESCLARECEDOR: Trabalhando a Consciência Negra em sala de aula**

*Historiografia é, então, a escrita da história, mas ela não é apenas isso. A historiografia é uma disciplina preocupada com a pesquisa histórica em si; em como fazer a coleta de dados; quais os critérios de escolha dos dados; como analisar; qual orientação teórica utilizar. Todas essas e outras mais são questões que envolvem o trabalho historiográfico ou meta-historiográfico, uma reflexão sobre a atividade dos historiadores, como alguns historiadores preferem denominar (Martins, 2004).  
(CRUZ, 2006, p. 163).*

Neste terceiro capítulo, faz-se uma discussão sobre a construção da identidade cultural afro-brasileira, abordada no capítulo anterior, envolvendo a Lei nº 10.639/2003 e contextualizando sua contribuição para a formação da diversidade étnico-racial no contexto escolar caxiense. Será importante também, trabalhar com a observação *in loco*, bem como com a análise de dados obtidos diante de planejamentos de ações, atividades e projetos escolares que estiveram voltados a cumprir a Lei.

Dia 20 de novembro é instituído oficialmente o dia nacional da consciência negra. A data foi criada para celebrar e rememorar a luta dos negros contra a opressão no Brasil, além de estimular a reflexão sobre a temática, já que é inconcebível negar as contribuições do povo negro para o país.

Essa reflexão é extremamente importante para que se pense sobre as atitudes individuais, mas quando se fala da ligação dela com pessoas que lidam diretamente com a discriminação racial ela se torna uma forma de reforço da missão profissional de cada um. Afinal, como trabalhar a educação para a construção de uma sociedade antirracista.

A busca por reconhecimento a partir da valorização da identidade cultural afro-brasileira movimenta a sociedade há anos. Dela, se fez desenvolver a história, a filosofia, a política, diversas lutas sociais e, claro, o direito. Durante todo esse tempo, houve avanços importantes do que pode ser considerado justo e necessário, mas ainda

há um grande caminho pela frente quando o assunto é conscientização, pois existiram retrocessos<sup>55</sup>.

Os últimos anos foram marcados por desafios importantes na busca pela consciência negra na escola. Isso não é novidade, basta pensar em quantas situações de discriminação foram invisibilizadas devido à pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo coronavírus. Mas quando se adentra aos bastidores educacionais, percebe-se que essas situações vão além.

Projetos e tantas outras ações ao facilitar o trabalho do professor, o deixam mais eficiente. É claro que a educação possui muitas esferas, que passam por mudanças sistemáticas da sociedade como um todo, mais ações voltadas a cumprir a Lei nº 10.639/2003, são determinantes que para que ela não fique só na teoria.

Nesse sentido, olhar para as produções sobre a temática é um alento. Mostra-se que existem muitos para ter otimismo sobre o futuro. Ainda que os desafios se intensifiquem e inevitavelmente irão, é notório que há um número enorme de pessoas engajadas em encontrar soluções para cada nova problemática que surgir. Pesquisas sérias estão sendo realizadas não só para o futuro da educação, mas para o futuro da própria sociedade. No fim, essa data é sobre todos.

### **3.1 Diagnóstico de escolas do Sistema Público Municipal de Ensino em Caxias-MA**

#### **3.1.1 A pesquisa: Para além da Lei Nº 10.639/2003**

A tese “Para além da Lei Nº 10.639/2003: Da valorização ao reconhecimento da identidade cultural afro-brasileira na rede pública municipal de ensino de Caxias-MA (2014-2019)” é voltada ao aluno e ao docente, este último, na sua atuação na educação básica em tempos de educação para diversidade e em que as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ratificam essa necessidade e obrigatoriedade. O objeto de estudo dessa investigação está focado nos alunos e professores de escolas do sistema público municipal de ensino em Caxias-MA. O que afirmam sobre suas posturas, suas

---

<sup>55</sup> Em 2017, com a reforma do Ensino na Educação Básica, empreendida pelo Governo Michel Temer, os conteúdos evidenciados pela Lei nº 10.639/2003 não são mais obrigatórios, o que tem gerado descontentamentos entre diversos movimentos sociais brasileiros e setores da educação brasileira.

ações e as relações existentes no seu fazer docente com a educação para as relações raciais.

Para representá-los, selecionou-se o Conselho Municipal de Educação de Caxias-MA, órgão constituído por gestores, professores e alunos da rede pública de ensino de Caxias, cuja criação respalda-se legalmente na Constituição Federal, na LDB nº 9.394/1996, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09/01/2001, bem como nos princípios da gestão democrática e participativa do ensino público, com funções normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora.

A investigação, focada no aluno e no professor, na sua atuação no ensino fundamental em tempos educação para as relações raciais, apresenta o seguinte problema de pesquisa: a necessidade e a obrigatoriedade da educação para as relações raciais é uma realidade, como realizar essa educação para as relações raciais no contexto da rede pública municipal de ensino é um desafio. No viés desse problema de pesquisa, formulou-se o seguinte objetivo geral: compreender como as escolas do sistema público municipal de ensino em Caxias-MA lidam com as exigências da educação para as relações raciais considerando o que regem os documentos legais e projetos institucionais referentes à temática.

Considerando o objetivo geral, propõem-se os seguintes objetivos específicos: relacionar a forma como os documentos institucionais dialogam com a proposta da educação para as relações raciais de acordo com as prescrições nos documentos legais; analisar as relações entre o que afirmam os sujeitos da pesquisa sobre as necessidades da educação para as relações raciais e o seu pertencimento racial; averiguar práticas relatadas no tocante à educação para as relações raciais por esses profissionais.

A problemática central acima especificada, bem como os objetivos, conduzem à seguinte questão norteadora: como o ensino fundamental, que tem forte tradição na valorização da educação básica, relaciona-se com a proposta da educação para as relações raciais? De que forma os documentos institucionais refletem essa abordagem?

A presente tese é de que o fenômeno histórico e cultural da colonialidade arraigada no imaginário social faz com que a abordagem das relações raciais estejam, como disse Prof. Jairo Rogge, quando muito, no conceito de entrelugar, definido por Bhabha (2013), na fronteira em que representa uma possibilidade de pelo menos questionar a colonialidade. Nessa perspectiva, esse estudo se justifica pela proposta de

contribuir para pensar as possibilidades, as estratégias, os entraves e os desafios educacionais no âmbito das relações raciais no ensino fundamental, tema ainda tão necessário diante da realidade brasileira e a chaga do racismo.

Acredita-se que problematizar as relações raciais, tendo o ensino fundamental como contexto, possibilita pensar as faces da educação brasileira e seu contraditório discurso de educação para todos. Questiona-se, quem são esses todos? a educação é destinada a todos? qual a relação entre o sujeito que, historicamente, majoritariamente, compôs a educação e o racismo? quais narrativas culturais permeiam experiências valorizadas na escola? respeitar as diversidades se baseando em quais referências culturais, valores socioculturais, discursos? Nesse sentido, aponta-se que as relações de poder e desigualdade que perpassam a educação escolar e o currículo não podem ficar restritas à classe social, uma vez que, em termos de representação racial, o currículo, evidentemente, conserva as marcas de sua herança cultural, e essas cicatrizes seriam parte da economia de afetos e desejos tecidos por sentimentos irracionais que desumanizaram afrodescendentes (SILVA, 2014).

Como referência dessas desigualdades na educação, apresentam-se os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), indicadores do IBGE (2016) de que, em relação à taxa de frequência líquida à escola, também existem diferenças entre os grupos de afrodescendentes e os dos considerados brancos, principalmente na medida em que sobe o nível da escolaridade pesquisada. No ensino fundamental, quase não existem diferenças entre os grupos raciais, sendo 92,4% a taxa de frequência líquida no caso da população afrodescendentes e 92,7% a da população chamada branca. No ensino médio, essa frequência relacionada à etnia é de 63,7% da população considerada branca e 49,3% da população afrodescendente na faixa etária correspondente. Já no ensino superior, essa diferença se afunila ainda mais, tendo 23,4% de frequência da população considerada branca e 10,7% da população afrodescendente.

Vê-se que a educação, do tipo escolar, não é um privilégio de todos e, dentre as razões para isso, estão inseridas diferentes interpretações. Problematizar os racismos também permite relacionar os possíveis motivos de diferença tão alargada quando o assunto é a relação entre educação e etnia.

Considerando um universo de 62 (sessenta e duas) escolas da rede pública municipal, na zona urbana do município de Caxias, sentiu-se a necessidade de eleger um órgão que representasse esse contexto. Assim, a pesquisa utilizou o Conselho Municipal de Educação – CME/Caxias-MA para entrevistar 12 (doze) representações,

entre professores e alunos, através de questionários, onde se procurou obter respostas que contribuíssem significativamente para diagnosticar a realidade educacional em relação à implantação da lei nº 10.639/2003, a qual promove o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. As representações atuam, desde 2014, na rede pública pesquisada.

### RELAÇÃO DAS ESCOLAS POR POLO – ZONA URBANA

<b>POLOS</b>	<b>ESCOLAS</b>
<b>I</b>	UIM Leôncio Alves Araújo UIM Deputado Alexandre Costa UEM Jovem Thales UIM Paulo Freire Com. Fé Em Deus UIM Belmiro De Paiva UIM Prof. <sup>a</sup> . Magnólia Hermínia UEM Costa Sobrinho UEM Marcelo Thadeu UI Izaura Costa UIM Hélio de Sousa Queiroz
<b>II</b>	UIM José Castro UEM Emília Costa UIM Edson Lobão Escola Comunitária Tia Edna UI Professora Rita de Cássia Azevedo
<b>III</b>	UEM Teodomiro Carneiro UIM Paulo Marinho UEM Mons. Gilberto Barbosa Colégio Santo Antonio UEM Acrísio Cruz UIM Eziquio Barros E Com Educandário Eva S. Magalhães UI João Lisboa UIM Joaquim Francisco UI Professora Raimunda Barbosa Gonçalves de Jesus

	CEIM Portadores de Necessidades Especiais Maria Luiza Pereira
<b>IV</b>	UEM Lourdes Feitosa E. C. São Francisco de Assis E Com Fundação Marilene Medeiros UIM Filomena Machado Teixeira E Com Coronel Sadock Costa E Com Presidente Domingos Machado UI Dr. Achiles Cruz
<b>V</b>	UEM São José UEM Francisco Dias Brandão UIM Marly Sarney UIM Jacira Vilanova UIM Marinalva Soares Guimarães
<b>VI</b>	UEM Ruy Frazão Soares UIM João Lobo UIM Raimundo Nunes UEM Dr. João Viana UEM Márcia Marinho E Com Tia Joana UI Nossa Senhora dos Remédios UI Duque de Caxias UIM Antonio Rodrigues Bayma UI Professora Suely Reis UIM Guiomar Assunção UIM Antonio Edson Rodrigues Colégio Militar 2 de Julho/ UIM Deborah Pereira
<b>VII</b>	UIM Arlindo Fernandes Oliveira UEM Jadhriel Carvalho UEM Santos Dumont UEM São Raimundo
<b>VIII</b>	UIM Antenor Gomes Viana Júnior UIM Santa Catarina de Labouré UIM Coelho Neto E Com Nossa Senhora das Graças

	UEM São Francisco UI Presidente Jonh Kennedy
--	---

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2021.

O Conselho Municipal de Educação respalda-se legalmente na Constituição Federal de 1998, na LDB nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 09/01/01, bem como nos princípios da gestão democrática e participativa do ensino público, com funções normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora. Assim como a Secretaria Municipal de Educação é considerada o órgão executivo ou de gerenciamento, consultivo e deliberativo, o Conselho Municipal de Educação define-se como órgão normativo, com a responsabilidade de representar os diferentes segmentos sociais, como expressão da vontade da sociedade, na formulação das políticas e nas decisões dos dirigentes.

Nesse sentido, o CME representa um órgão importante, objetivando subsidiar os sujeitos do processo educacional, no sentido de fortalecer o sistema municipal de ensino, na busca pela elevação da qualidade da educação pública do município.

O Conselho, composto por representantes dos diversos segmentos da sociedade, exerce função mediadora entre governo e sociedade. Dessa forma, o CME fala ao governo em nome da sociedade, uma vez que sua natureza é de órgão de Estado. Como espaço de participação, o CME é composto por representantes de pais, alunos, professores, especialistas, associações de moradores, entidades e órgãos ligados à educação municipal e demais segmentos organizados da sociedade, eleitos ou indicados de forma democrática.

Como órgão colegiado de participação social, o CME integra a estrutura do poder executivo municipal e faz parte do sistema municipal de ensino. Vale enfatizar que o CME deve instituir ações de consultas à sociedade em geral, através da organização de fóruns, no sentido de definir prioridades para a formulação de políticas públicas voltadas para a educação municipal.

Portanto, além de órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador das políticas públicas municipais para a educação, deve construir-se em um instrumento de assessoramento, com autonomia e clareza do seu papel, em prol da melhoria da educação pública municipal.



### 3.1.2 Abordagem

Detém-se ao fazer historiográfico a partir da Escola dos *Annales*, movimento que rompe a história política com a análise pelo viés cultural. Burke (1997) registra que em 1929, após o surgimento da revista dos *Annales*, Marc Bloch e Lucien Febvre lideraram a primeira geração do referido movimento e, apesar das suas diferenças, eles se configuraram não só como fundadores, mas como referenciais para os demais nomes ligados a esse movimento.

A interdisciplinaridade, uma nova concepção de história, de tempo histórico e de alargamento das possibilidades de fontes, foram elementos que fizeram parte da centralidade das discussões e das propostas. Nesse entendimento, para escrever, os historiadores poderiam se utilizar de “[...] tudo o que, pertencendo ao homem ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (FEBVRE, 1989, p. 249).

Envolvida pelas conquistas, pelas preocupações, pelas inquietações e pelas críticas geradas pelo e ao movimento dos *Annales*, a História cultural apresenta novas possibilidades de interpretação, que, longe de buscar uma finalidade única ou de se apegar a um viés de análise como determinante, entende tal ciência no reduto das sensibilidades, partindo da observação de que a realidade é social e culturalmente construída.

No intuito de conseguir desvendar as teias de significados que as sociedades produzem acerca de si e do outro, a História cultura volta-se para interesses variados e múltiplos. Assim, “[...] a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 160).

Fundamentada por autores como Michel Foucault, a História cultural contraria a ideia de uma História total, com ênfase na coletividade, uma vez que volta seu olhar à ruptura, ao singular. De acordo com Chartier (1994), foi fundamental, para esse novo viés, também sua aproximação com disciplinas como a Antropologia e a crítica literária, resultando daí deslocamentos das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares.

Desse modo, estabeleceu-se uma relação entre as possibilidades de produção de novos conhecimentos e a diluição dos critérios de sustentação da sua

plausibilidade. Essa ligação altera e orienta os debates para os campos da narratividade e para uma aproximação com as linguagens do texto literário. Atualmente, assiste-se a uma espécie de disputa entre o campo de atuação da História e das demais disciplinas que lidam com o sociocultural. Ora, se por um lado, essa aproximação motivou debates produtivos sobre inter, multi e transdisciplinaridade aplicados na pesquisa da reconstituição do passado e na sua melhor compreensão, por outro, motivou também, a diluição dos elementos e dos critérios disciplinares que compunham a matriz epistêmica da própria história.

Nessa pesquisa, o diálogo com a narrativa, aproxima-se com a perspectiva que a compreende, ao incluir o vivido. Ao oferecer inteligibilidade ao vivido, não se torna incompatível com a inteligibilidade lógica, sendo a narração produzida por uma imaginação que produz e cria novos sentidos (REIS, 2006).

Reis (2006) aponta que quando o historiador narra os acontecimentos, está, ao mesmo tempo, dando uma explicação deles, e essa explicação não está pronta e acabada nos próprios documentos, ela precisa ser inventada pelo pesquisador usando a matéria-prima disponível, o que inclui não apenas as informações contidas nas fontes, as evidências, mas também os paradigmas interpretativos existentes em sua cultura, sejam eles teórico-científicos ou estético-literários. Necessário pontuar, no caso da narrativa histórica, que os termos invenção e fictício não são sinônimos de mentiroso ou irreal.

Busca-se, nesse estudo, dialogar juntamente à História Cultural, explorando justamente a riqueza da subjetividade da narrativa e entendendo que os significados não estão prontos para serem interpretados apenas pelas estruturas, mas para além das subjetividades. Nessa análise, explorar a riqueza das narrativas de docentes e os significados apresentados pelos narradores possibilitará perceber diferentes visões que envolvem o pensar e o viver a educação e as suas relações com as questões raciais, compreendendo que estas são realidades culturalmente construídas e contextualizadas que se movem juntamente a táticas e estratégias de seus participantes, permeadas de relações de poder que possibilitam entrelugares marcados por questionamentos e possibilidades inovadoras.

Trilha-se a investigação, para quem a ciência deve se transformar em sabedoria de vida, na qual “[...] a meta voltada para a melhoria da situação humana concreta fosse o critério fundamental da validade da pesquisa”, daí a necessidade também de um questionamento epistêmico da ciência eurocêntrica, que construiu uma

ideia de conhecimento e método dispersando saberes e outras formas de conhecer que não as suas (FERREIRA, 2004, p. 28). De acordo com Quijano (2010), esse literal enquadramento científico também faz parte da colonialidade do poder e está intimamente relacionado à dificuldade de valorização acadêmica dos estudos que têm a afrodescendência como foco.

Nessa pesquisa, a abordagem que será utilizada é a qualitativa, por possibilitar uma interação dinâmica, reformulando-se constantemente. Toda discussão sobre avanços na historiografia se fundamenta nessa perspectiva. O viés qualitativo é visto como uma relação com a realidade na qual ocorrem processos de produção de sentido, em que pesquisador e participantes estão envolvidos. Segundo Ferreira (2004), em vez de buscar validade e fidedignidade, deve-se enfatizar a especificidade da situação de investigação, ou seja, a descrição detalhada e rigorosa do contexto de sua realização, do caminho percorrido pelo investigador e do modo como as suas características, os seus interesses e os seus valores incidem sobre o delineamento do estudo e sobre as suas interpretações.

A referida abordagem se deu pela compreensão de que ela é a mais condizente com a pesquisa a ser realizada, considerando que não se acredita na quantificação de subjetividades, assim como se entende que as relações raciais que perpassem as noções de raça e etnia são uma questão de conhecimento, poder e identidade, elementos humanos que vão além da quantificação e voltam para aspectos de práticas e interpretações (SILVA, 2014).

### **3.1.3 Órgão**

A Constituição Federal de 1988 no art. 211 dispõe que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.” A Lei nº 9394/96 veio regulamentar a instituição dos sistemas municipais de educação, no art. 8º, de forma harmônica com o sistema estadual de ensino. Os artigos 11 e 18 definem as atribuições dos municípios e a abrangência dos sistemas municipais de ensino, com prioridade para a educação infantil e ensino fundamental.

Merece destaque o parágrafo 2º do art. 8º que estabelece o princípio da liberdade da organização dos sistemas de ensino, o que, de forma suplementar, pressupõe a possibilidade e um órgão consultivo, normativo e deliberativo, isto é, um

Conselho Municipal de Educação, com a competência que respeita a abrangência e a hierarquia dos entes da federação.

Entende-se que o Conselho Municipal de Educação é um órgão que compõe o Sistema Municipal de Ensino e traz, na sua natureza o princípio da participação e da representatividade da comunidade na gestão da educação. Como os demais conselhos da área social é um dos elementos considerados necessários para o processo de descentralização/municipalização e para o fortalecimento dos sistemas municipais.

Assim, o contexto de desenvolvimento da pesquisa foi o Conselho Municipal de Educação de Caxias-MA. A origem desse conselho se deu em 27 de dezembro de 2012, quando o então prefeito, Humberto Ivar Araújo Coutinho, cria e regulamenta o Conselho Municipal de Educação de Caxias, designado pela sigla CME, órgão colegiado, integrado ao sistema Municipal de Ensino, de natureza participativa e representativa da comunidade na gestão da educação, o qual passa a ser disciplinado nos termos da seguinte Lei nº 2.026/2012.

Em 2013, a secretária de educação, Silvia Carvalho, formou uma Comissão de Articulação e Organização do Conselho Municipal de Educação, composto por: Sonia Maria Coimbra Lima, Francisco das Chagas Moraes dos Santos, Patricia Regina Carvalho da Silva, Silvana Maria Sales lima, Edjane Martins Chaves, Akman Correa Viana, Rondinele Plabio S. Santos sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Sandra Maria Silva da Costa, para estudar sobre a criação, organização, funcionamento e implantação do Conselho Municipal de Educação. Também, com o intuito de buscar mais informações, enviou as professoras, Sandra Costa e Jesus Carneiro, à São Luís para visitar o Conselho Estadual de Educação, conhecer o organograma e tomarem conhecimento do rito daquele órgão. Trouxeram na bagagem muitas informações, mas ainda não eram suficientes. Posteriormente, retornaram a São Luís para visitar o Conselho Municipal de Educação. O Presidente do CME – São Luís – Prof. Mauro Gurgel, repassou não só informações como cópias de documentos norteadores imprescindíveis à organização e funcionamento do CME, repassou experiência. Noutros momentos, as professoras retornaram a São Luís para participar de encontros promovidos pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, acerca da criação e fortalecimento dos CME's. A criação do Conselho Municipal de Educação deve preceder de amplo debate com os segmentos da sociedade, constituindo-se num esforço de participação democrática e de geração de ideias e planos.

Após esse período de estudo, pesquisa e participação em eventos, a Secretária de Educação de Caxias, Prof<sup>ª</sup>. Silvia Carvalho, resolve realizar a eleição para escolha dos membros do CME. Enviou documento às escolas e entidades municipais informando sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e convidando-as para participarem da escolha democrática dos respectivos membros.

A eleição realizou-se em 19 de dezembro, o prefeito Leonardo Barroso Coutinho, no uso de suas atribuições legais, nomeia membros do Conselho Municipal de Educação para o quadriênio 2013/2017, sob o Decreto nº 3022/2013, em 26 de dezembro de 2013. Como ainda não havia um local destinado ao CME, os primeiros encontros de conselheiros aconteceram no prédio do Centro de Cultura de Caxias, onde funciona a Secretaria Municipal de Educação. No final de fevereiro de 2014, o Conselho Municipal de Educação foi instalado, numa sede provisória, na rua da Pedreira, nº 145, no centro da cidade, sob a responsabilidade das assessoras técnicas Sandra Maria Silva da Costa e Maria de Jesus da Costa Carneiro e da assessora jurídica Iasnara Maria Colaço Nunes Cipriano.

O Conselho reuniu-se, oficialmente, pela primeira vez em 11 de março de 2014 para deliberar sobre o planejamento da posse dos conselheiros. Em 10 de abril de 2014, o conselho pleno reuniu-se para uma apresentação formal dos conselheiros, entrega de pasta de documentos e conhecimento das atribuições e competências do CME. Em maio, houve uma reunião ordinária para deliberar sobre a participação do CME na construção do Plano Municipal de Educação - PME e do Sistema Municipal de Educação. Em 05 de junho de 2014, às 18h30min, o prefeito Leonardo Barroso Coutinho juntamente com a secretária municipal de educação, Prof<sup>ª</sup>. Silvia Carvalho, reuniu membros da sociedade caxiense no auditório da Prefeitura Municipal para a solenidade de posse dos conselheiros eleitos.

Após a criação do CME, o primeiro passo foi escolher o seu presidente entre os pares; em seguida, elaborar o seu Regimento Interno, organizar as Câmaras, iniciar processos de autorização, credenciamento e reconhecimento de cursos. Daí em diante o CME passou a visitar as instituições de ensino do município, realizar estudos sobre missão, atribuições e atos do CME, Legislação do ensino: LDB, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, Planos de Educação, Sistema Municipal de Educação, necessidades educacionais do município, participar de encontros da UNCME, realizar Cirandas pela Educação, participar de Conferência Maranhense de Educação – COMAE e assim divulgar sua existência à comunidade local.

Atualmente, o CME está sediado na rua Dr. Berredo, nº 811, centro, Caxias-MA. A opção por esse conselho se justifica por ser um órgão constituído por representações dos principais segmentos da educação municipal, a saber: I. 01 (UM) Representante da Secretaria Municipal de Educação; II. 01 (UM) Representante das Instituições privadas, filantrópicas, comunitárias ou confessionais de Educação Infantil; III. 01 (UM) Representante de Gestores de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino; IV. 02 (DOIS) Representantes de Gestores das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino devendo 01 (UM) deles, ser representante da Educação de Jovens, Adultos e Idosos; V. 02 (DOIS) Representantes de Coordenadores das Escolas, sendo 01 (UM) representante de Educação Infantil e 01 (UM) representante do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino; VI. 01 (UM) Representante de Pais de Alunos das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino; VII. 01 (UM) Representante, civilmente capaz, dos Estudantes das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino; VIII. 01 (UM) Representante de Docentes da Rede Pública Municipal de Ensino; IX. 01 (UM) Representante dos Conselhos Escolares; X. 01 (UM) Representante das Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Ensino; XI. 01 (UM) Representante da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Ensino; XII. 01 (UM) Representante da sociedade civil.

A diversidade em sua composição é considerada um aspecto importante para problematizar a afrodescendência no ensino em tempos de educação para as relações raciais, assim como por ser uma realidade próxima, sendo a pesquisadora maranhense, professora e colaboradora da sede do CME.

### **3.1.4 Sujeitos da pesquisa**

Para o desenvolvimento desse estudo, participaram como entrevistados 12 (doze) representações do CME, entre gestores, professores e alunos da rede pública municipal de ensino de Caxias. O critério para seleção dos participantes foi, dentre os que aceitaram espontaneamente, serem professores efetivos, estando, no mínimo, trabalhando desde 2014, recorte temporal da pesquisa. A definição desse fator se deu para que, assim, se pudesse melhor visualizar o problema de pesquisa, tendo em vista que, com que esse tempo de serviço, os profissionais vivenciaram distintas diretrizes curriculares, podendo informar, com conhecimento também de suas vivências, suas

percepções em relação às mudanças propostas pelas legislações e suas possíveis desafios de colocar em prática a educação também voltada para as relações raciais.

A partir dos critérios especificados para a seleção dos sujeitos convidados, se fez contato, inicialmente com 10 (dez) professores que aceitaram participar das entrevistas. Têm-se, assim, a participação de 10 (dez) educadores na coleta de dados por meio das entrevistas, sendo eles informados previamente da proposta de investigação, e ao assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, elucidados que não teriam seus nomes identificados. Alguns enfatizaram não ver problema com tal divulgação, dando liberdade para utilizar ou não suas respectivas identificações. Contudo, decidiu-se preservá-los.

A pesquisa envolveu docentes que atualmente atuam rede pública municipal de ensino de Caxias. Optou-se, principalmente, os profissionais disponíveis a participar do estudo, que trabalham desde 2014, dado o recorte temporal, o que foi um dos critérios da investigação.

Destaca-se também, o cuidado em selecionar pessoas que tivessem vivenciado experiências profissionais em diferentes escolas da rede pública municipal. Entende-se que essa diversidade de vivências ajuda a perceber a temática em distintas realidades.

Atualmente, essa vivência multiescolar é muito frequente entre os professores da rede pública municipal. Quando da posse dos novos concursados (2019), muitos dos veteranos foram convidados para cargos de gestão. A rotatividade entre os servidores novos é intensa, tendo em vista, também, o fato de muitos serem contratados. O estudo viabilizou a interação entre pesquisadora e pesquisados, propiciando, juntamente à documentação organizacional e ao referencial teórico que fundamenta essa pesquisa, o cumprimento dos objetivos propostos.

### **3.1.5 As fontes**

Na busca por responder os dilemas e as indagações, o objetivo geral proposto para este estudo é: compreender como a rede pública municipal de ensino de Caxias lida com as necessidades da educação para as relações raciais, considerando o que regem os documentos oficiais referentes à educação antirracista hoje. Para isso, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa em caráter bibliográfico, envolvendo estudos sobre a situação dos afrodescendentes no Brasil e no Estado do Maranhão, identidade,

raça, poder, educação, epistemologias, prática educativa, dentre outros aspectos. Tal levantamento consiste na busca por referenciais relevantes sobre a temática investigada, o que apresenta, essencialmente, a função de discorrer informações sobre o problema do estudo na busca pelo aprofundamento das ideias, objetivando responder questionamentos e discutir problemáticas que subsidiarão a análise dos dados advindos da pesquisa de campo.

As fontes utilizadas para acessar as informações da pesquisa foram também documentos organizacionais tanto a um nível mais geral, que regem a educação como um todo, como outros específicos do foco da pesquisa sobre a rede pública municipal de ensino de Caxias. Foram utilizadas, ao mesmo tempo, as entrevistas com professores e alunos da referida rede. As documentações organizacionais e até as atas do CME ajudavam a entender o que a entidade pretendia em relação a Lei nº 10.639/03. As atas de reuniões do CME e as entrevistas colocavam diante do cotidiano da rede pública municipal de ensino, das suas possibilidades e dos seus desafios no tocante ao tratamento da exigência da inclusão da temática das relações raciais nas suas atividades curriculares.

Dentre os documentos institucionais, destaca-se, no plano da educação como um todo, a Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei nº 10.639/2003, apresentando os eixos norteadores do trabalho.

Esses documentos possibilitam entender a proposta de uma educação antirracista. O foco na leitura dessa documentação foi perceber o modo como essa iniciativa dialogava com aspectos que envolvem a abordagem da educação para as relações raciais no contexto caxiense. Compreendeu-se essa proposta como um indicativo do que, no plano geral, se pretende para a educação e observou-se que entre a tradição, a proposta e a realidade do objeto da pesquisa existem algumas aproximações, mas também distanciamentos.

Dentre os documentos específicos da educação local, destaca-se o Plano Municipal de Educação (2015), o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias-MA (2019), a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias-MA (2019), a Lei de Criação do Conselho Municipal de Educação de Caxias-MA (2012) e o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de



Caxias-MA (2014), constituindo-se como amparo normativo para a execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão voltadas para o estudo das questões raciais, e as atas do CME (2014-2019) em que é narrado o ocorrido nas reuniões.

As atas das reuniões do CME foram fundamentais para a percepção do cotidiano e da dinâmica da instituição no que se relaciona diretamente com a efetivação da educação para as relações raciais. Por meio delas, percebem-se possibilidades e desafios institucionais presentes no modo como essa temática é abordada por gestores, professores e alunos.

Para a realização das entrevistas, dialoga-se com a metodologia e os saberes da História Oral, que possui proximidade com o presente, pois depende da memória viva e de relatos já colhidos anteriormente.

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. (NORA, 1993, p. 9).

A oralidade tem na memória sua base constituidora. A História Oral tende a representar a realidade não como um tabuleiro de lados iguais, mas como um mosaico, no qual cada pessoa tem um grande número de histórias em potencial. Assim, os historiadores orais que possuem a arte de ouvir partem do entendimento de que praticamente todos os sujeitos com quem conversamos enriquecem a nossa experiência (PORTELLI, 1993).

A História Oral depende da memória viva. A reação negativa que durante muito tempo se teve no âmbito da pesquisa acadêmica quanto à oralidade está também associada à relação entre eurocentrismo e tal aspecto que ligava a tradição oral à ausência de cultura e valorizava o documento escrito como registro de verdade e portador de credibilidade, porque é fruto da tradição europeia, na qual o saber científico não, necessariamente, é relacionado ao cotidiano.

A oralidade representou também, no contexto da diáspora, marcado por privações aos africanos criminosamente escravizados, uma possibilidade de transmitir ensinamentos e saberes, considerando que os escravizados não tinham acesso à

educação formal, daí poucos terem deixado registros escritos. Eis a importância da oralidade para populações afrodescendentes e sua forte tradição nesse contexto.

Destaca-se que, apesar das muitas diferenças entre os pesquisadores que trabalham com a História Oral, é fundamental “[...] a responsabilidade não só de obedecer às normas confiáveis, quando coligem informações, como também de respeitá-las, quando chegam a conclusões e interpretações – correspondem ou não a seus desejos e expectativas” (PORTELLI, 1997).

Para a concretização dessa investigação, foram realizadas entrevistas com gestores, professores e alunos, que deram subsídios para a análise das peculiaridades, das possibilidades e dos desafios das experiências profissionais relacionadas à temática das relações raciais na rede pública municipal de ensino.

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, em que se organizou um roteiro de questões que deveriam perpassar os diálogos. Porém, esses questionamentos eram para ter uma dimensão dos aspectos que deveriam envolver as entrevistas, sendo elas realizadas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Esses momentos apresentaram um ritmo bem distinto uns dos outros. Percebe-se que os entrevistados que tinham afinidade teórica e/ou de vivência profissional/pessoal com a temática, demonstravam um ritmo mais fluido, de modo que foram desnecessários, em alguns casos, questionamentos pontuais. Ao narrarem suas vivências pessoais e profissionais, se ia tendo acesso de modo dinâmico às perguntas que perpassavam o problema de pesquisa e os objetivos.

Entre os entrevistados que não tinham vivência profissional e/ou pessoal com a temática, observou-se a dificuldade em focar no assunto das relações raciais, de modo que, geralmente, direcionavam a entrevista para questões que envolviam outros aspectos da educação, como fatores específicos de suas áreas de atuação, dificuldades cotidianas nesse ensino e questões que envolviam a gestão para além da abordagem central da pesquisa.

Nesses casos, os questionamentos elaborados foram mais utilizados na tentativa de direcionar a conversa para a problemática central investigada. Em alguns momentos, foi preciso, também, reelaborar as perguntas, objetivando não romper de modo brusco com o ritmo do diálogo que se estava tendo e com os aspectos que os entrevistados consideravam importantes de narrar para além do objeto de estudo. Interrogações adicionais também foram realizadas para elucidar conteúdos que não

ficaram compreendidos, ajudando a acessar as informações necessárias à problemática proposta.

A importância do olhar sensível ao que é relevante também para o outro narrar torna evidente que “[...] se ouvirmos e mantivermos flexível nossa pauta de trabalho, a fim de incluir não só aquilo que acreditamos querer ouvir, mas também o que a outra pessoa considera importante dizer, nossas descobertas sempre vão superar nossas experiências” (PORTELLI, 1997). Dessa forma, o que se acessou e tratou foi colhido de realidades complexas e subjetividades diversas. O essencial foi e continua sendo as tentativas de conseguir aproximações com as realidades das relações raciais na educação.

### **3.1.6 Análise dos dados**

Na fase inicial dessa análise, realizou-se a leitura dos documentos organizacionais, grifando e selecionando as passagens que dialogavam com o objeto de estudo, assim como observando a necessidade de outras leituras para uma melhor compreensão desses documentos em uma fase posterior de investigação. Esse momento foi importante tanto para se familiarizar com a documentação, quanto para visualizar as possibilidades que a pesquisa apontava.

No segundo momento, fez-se a leitura mais detalhada selecionando os trechos das diferentes documentações que ajudava a dialogar com os objetivos e a questão norteadora. Para facilitar a análise dos dados, ordenou-se os arquivos com as partes dos documentos organizacionais já direcionando para a rede pública municipal de ensino e as problemáticas propostas que ajudavam a responder e problematizar a tese, o que facilitou no momento de organizar e de pensar a escrita do texto.

No terceiro momento, com uma nova leitura da documentação, já focando na escrita da seção de análise do trabalho, selecionou-se de modo específico as passagens a serem usadas no corpo da tese. Sempre que possível, se cruza as informações entre as diferentes documentações, sobretudo entre o que era proposto e o que se observou no seu cotidiano, necessitando de um constante diálogo com o referencial teórico pertinente a pesquisa.

Para a análise das entrevistas, o primeiro momento foi o serviço de transcrição das conversas, que tiveram como aporte metodológico a História Oral. Tentou-se seguir algumas recomendações:

- a) A transcrição dever ser feita pelo próprio entrevistador, o quanto antes;
- b) as passagens pouco audíveis devem ser colocadas entre colchetes;
- c) as pessoas citadas devem ser designadas por iniciais (se necessário);
- d) as palavras em negrito serão as de forte de entonação;
- e) anotações com risos devem ser grifadas;
- f) subtítulos devem facilitar a leitura;
- g) os erros flagrantes deverão ser corrigidos: datas, nomes próprios etc. (MATOS; SENNA, 2011, p. 104).

No segundo momento, após escritas as entrevistas, fez-se um mapeamento de cada entrevistado em relação aos pontos de destaque da conversa tendo em vista os objetivos propostos e a possibilidade de diálogo com os aspectos que se pretendia evidenciar no trabalho. Ainda durante esse processo, realizou-se, ao final dessa análise individual, um resumo dos pontos daquele diálogo considerados importantes.

No terceiro momento, considerando a organização das seções da tese e os intuitos específicos a serem trabalhados em cada momento, buscou-se estabelecer os fatores de diálogo entre as entrevistas. Tendo em vista os pontos presentes no roteiro das conversas, selecionou-se os trechos que possibilitavam problematização em cada seção. Essa seleção e as possibilidades advindas das potencialidades que se ia percebendo nos depoimentos iam, também, ajudando a compor a narrativa do texto das análises dos dados.

Nessa seção, apresenta-se o caminho metodológico percorrido, a fundamentação com a história cultural no sentido de buscar elementos para analisar as relações raciais no contexto educacional, as contribuições do aporte metodológico da História Oral para a realização e a transcrição das entrevistas, assim como apresenta-se o contexto do órgão pesquisado, os participantes da pesquisa, as fontes de informações e os procedimentos para a análise dos dados. A seguir, desenvolve-se a análise do conteúdo investigado.

### **3.1.7 Resultados**

Na tentativa de enriquecer os conteúdos de História do Brasil que abordam a história dos negros, foi constatado que existe a necessidade curricular, pedagógica e metodológica cujo intuito é promover ao aluno, a possibilidade de conhecer a realidade regional, socioeconômica, política e educacional dos negros no Maranhão, em especial Caxias. Partindo dessa ideia, se fez necessário envolver na pesquisa, os principais responsáveis pela prática docente, professores da rede pública municipal, que contribuíram de maneira significativa para aplicação desta proposta.

É notório que existem dificuldades na implantação de qualquer proposta pedagógica que tente contribuir para a melhoria da educação, seja no aspecto curricular, pedagógico e metodológico.

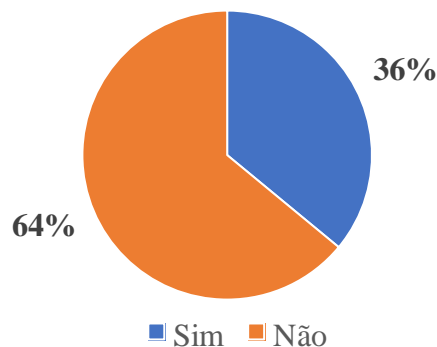
Na referida pesquisa conclui-se que a grande maioria dos professores tem conhecimento da lei nº 10.639/2003, a qual institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo do ensino fundamental e médio. Essa decisão governamental resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Os professores justificaram, também que não é de repente que uma lei favoreça, sobretudo, a educação, entre em prática tão rapidamente, e que uma proposta como esta servirá para contribuir e incentivar muito, os responsáveis pela educação a reverem suas estratégias políticas e educacionais, em relação à implantação da lei no âmbito municipal.

A implantação de fato, inicialmente nas 6ª séries da rede municipal, enriquecerá, de forma bastante significativa, o ensino de História, com a excelente oportunidade de se trabalhar o cotidiano dos alunos, através da tentativa de amenizar os requisitos que a História Oficial evidencia sobre os negros.

### **3.1.1.1 Dados dos Alunos**

De acordo com os dados da pesquisa pode-se constatar a seguinte realidade apresentada em percentuais:

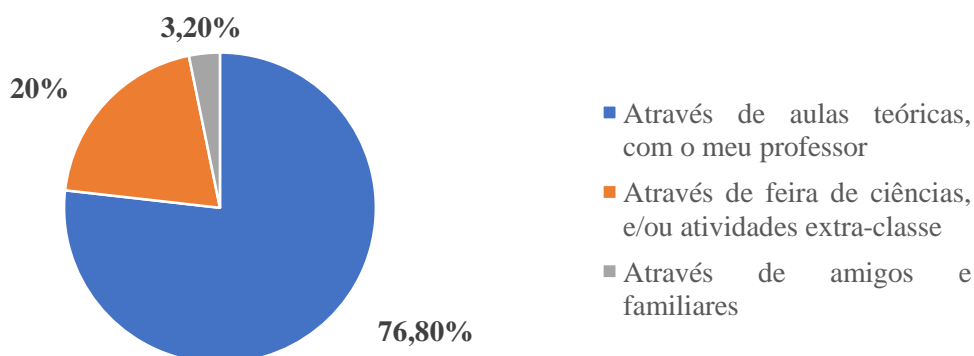
A cultura negra no Maranhão ainda é muito fiel aos traços africanos, principalmente em relação aos negros que vivem em comunidade quilombolas no interior do Estado. Sabendo que essa cultura afro-maranhense é parte da identidade regional do povo deste Estado, perguntou-se aos alunos:



**GRÁFICO I: VOCÊ POSSUI CONHECIMENTO SOBRE A CULTURA AFRO-MARANHENSE?**

Ao analisar este, referente à indagação feita sobre o conhecimento da cultura negra, observou-se que 36% (trinta e seis por cento) afirmaram ter conhecimento da história afro-maranhense, e 64% (sessenta e quatro por cento) responderam que não tem conhecimento dessa cultura. Portanto, se faz necessário especificar mais detalhadamente os conteúdos relacionados à cultura afro-maranhense, levando em conta a história regional.

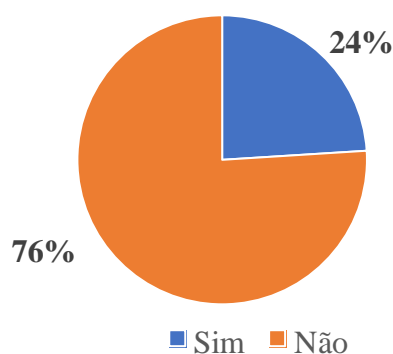
Sabe-se que o processo de ensino aprendizagem é uma consequência da junção entre o que é adquirido pelo aluno, no seu meio familiar e o que é absorvido através dos ensinamentos escolares, como é destacado nos PCN's. Tentando diagnosticar essa realidade, em relação à maneira como os alunos adquirem o conhecimento sobre a história do negro, perguntou-se:



## **GRÁFICO II: DE QUE FORMA VOCÊ TOMOU CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA DOS NEGROS?**

Em relação à maneira de aquisição do conhecimento sobre os negros, 76,8% (setenta e seis vírgula oito por cento) responderam que seus professores são os responsáveis na transmissão deste conhecimento, enquanto 20% (vinte por cento) adquiriram este conhecimento através de feira de ciências e outras atividades, e somente 3,2% (três vírgula dois por cento) apontam a família e os amigos como responsáveis por este conhecimento. Portanto, constatou-se o que já era esperado em relação à importância do professor na transmissão dos conteúdos. Por isso, torna-se extremamente necessário a inovação de sua metodologia de trabalho, visto que é essencial para que ocorra o melhor aprendizado dos alunos.

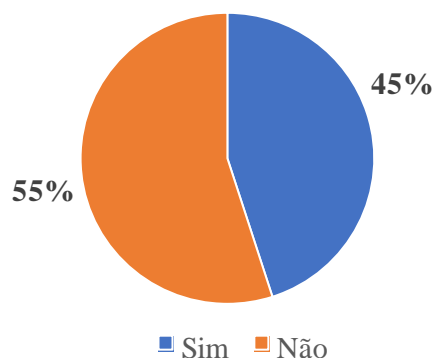
O Brasil é uma sociedade pluricultural, por isso é necessário que seja estudada nas escolas, a história dos povos formadores da identidade nacional. E consequentemente a identidade regional. Sabendo-se desta importância para o processo de ensino-aprendizagem perguntou-se aos alunos:



## **GRÁFICO III: VOCÊ COMPREENDE QUE NEGRO CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO?**

De acordo com o item referente à contribuição do negro para a formação do povo brasileiro 24% (vinte e quatro por cento) responderam que sabiam desta informação, enquanto 76% (setenta e seis por cento) disseram não ter tal conhecimento. Sendo assim, é necessário destacar a importância deste dado, visto que a maioria dos alunos não conhece as informações básicas e essenciais para o início do estudo da história do negro.

O efetivo estudo sobre a memória de um povo depende dentre outros fatores, da análise de resquícios das identidades culturais, e assim é despertado o interesse em conhecer mais detalhadamente a formação de uma determinada cultura, através de seu legado. Conhecendo-se esta situação e com o intuito de resgatar as raízes de um povo, perguntou-se aos alunos:

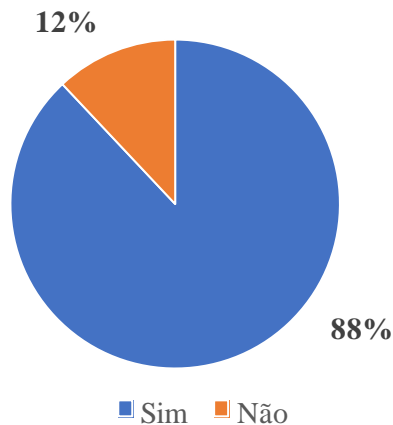


**GRÁFICO IV: VOCÊ SABE QUE O ESTADO DO MARANHÃO CONCENTRA UMA DAS MAIORES POPULAÇÕES NEGRAS DO BRASIL?**

Percebeu-se que 45% (quarenta e cinco por cento) dos entrevistados afirmaram saber desta informação a respeito do Estado do Maranhão, enquanto 55% (cinquenta e cinco por cento) desconhecem tal afirmativa. Cabe destacar que se faz necessário que a população reconheça suas origens culturais, identificando e reconhecendo na cultura negra, tais origens.

A educação constitui-se como sendo um dos mecanismos de transformação de um povo, e é papel da escola estimular o resgate dessa memória, inclusive da história regional. Para isso, faz-se necessário estudar as características próprias dos diversos grupos que formam a identidade de uma nação. Por este motivo, perguntou-se aos alunos:

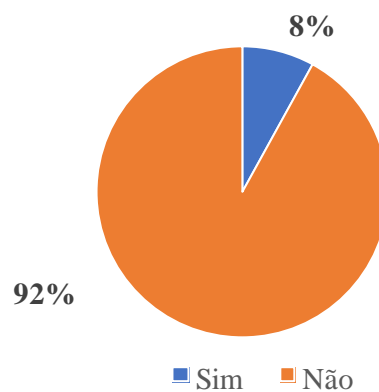




**GRÁFICO V: VOCÊ POSSUI INTERESSE EM CONHECER A CULTURA AFRO-MARANHENSE?**

Ao analisar este gráfico, observou-se que 88% (oitenta e oito por cento) dos alunos manifestaram curiosidade em estudar a cultura afro-maranhense, enquanto 12% (doze por cento) não manifestaram tal curiosidade. Porém é importante destacar, que os alunos reconhecem o valor da história afro-maranhense para o aprendizado da história local.

O conhecimento da história do negro deve contribuir para o estudo da memória e formação do povo brasileiro. Com o intuito de compreender o processo histórico das raças formadoras da identidade nacional, e com isso identificar o legado regional do modo de vida do povo negro, perguntou-se aos alunos:



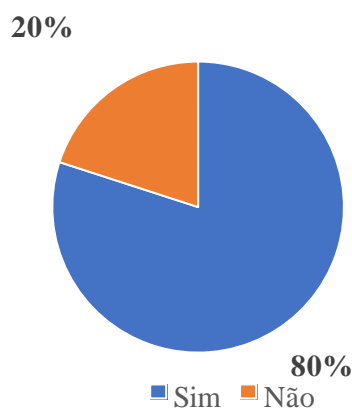
## **GRÁFICO VI: VOCÊ JÁ VISITOU UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO MARANHÃO?**

De acordo com o item referente ao contato com uma comunidade quilombola, somente 8% (oito por cento) dos alunos já fizeram tal visita, enquanto 92% (noventa e dois por cento) responderam que nunca tiveram este contato. Depreende-se daí que o modo de vida do negro, em comunidade quilombolas ainda é pouco conhecido.

### **3.1.1.2 Dados do Professor**

Para diagnosticar esta realidade, aplicaram-se questionários aos professores, cujos resultados serão apresentados em percentuais.

A decretação de uma lei é uma iniciativa jurídica com o intuito de estabelecer diretrizes e bases que promovam mudanças significativas e consequentemente a melhoria de uma determinada causa social. Sabendo do impacto da decretação de uma determinada lei no cenário sócio-político e econômico para um país, perguntou-se aos professores:

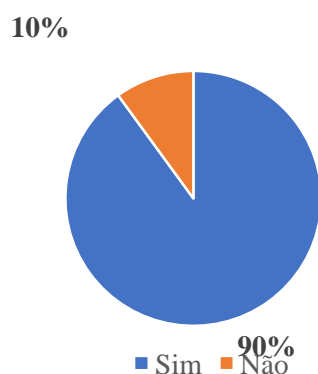


## **GRÁFICO VII: OCORRERAM MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO A RESPEITO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003?**

Ao analisar este gráfico referente à indagação aos professores, sobre as mudanças significativas ocorridas na educação municipal, constatou-se que 80% (oitenta por cento) dos entrevistados reconhecem mudanças, enquanto 20% (vinte por

cento) não reconhecem. Porém, fica evidente que a educação municipal não absorve com tanta facilidade as leis propostas que a favoreça.

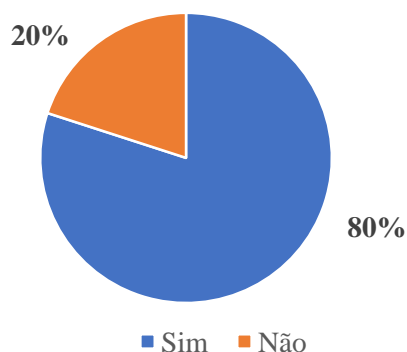
As Secretarias especiais, articuladas às secretarias estaduais e municipais objetivam a qualidade do ensino público no país e conseqüentemente a melhoria da educação a nível estadual e municipal, sendo que a principal meta é que a qualidade do ensino seja absorvida pelo aluno, através da qualificação do professor. Sabendo desse incentivo para a melhoria educacional, perguntou-se aos professores:



**GRÁFICO VIII: CONSIDERA QUE OS PROGRAMAS DE INCENTIVO À EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA REALMENTE ALCANÇAM SEUS OBJETIVOS?**

Constatou-se que 90% (noventa por cento) dos entrevistados admitem que os programas de incentivo à educação afro-brasileira realmente alcançam seus objetivos, enquanto 10% (dez por cento) responderam que os referidos objetivos não são atendidos. Porém, verifica-se que o professor admite falhas no sistema educacional, e reconhece o seu papel em adequar o que é exigido, à realidade do aluno.

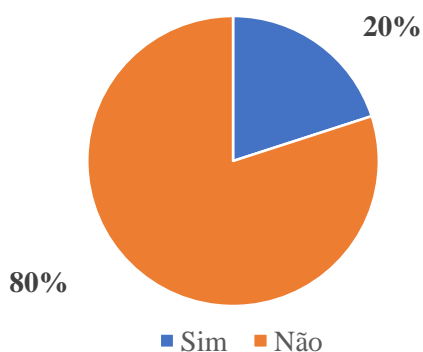
O ensino de História exige do professor uma postura crítica ao transmitir conhecimentos a respeito do processo evolutivo do homem, seja no âmbito político, econômico e social. Sendo assim, o objetivo maior deste profissional deve ser o envolvimento do aluno com a história promovido pelas situações cotidianas, através da relação passado e presente. Dessa maneira foi perguntado ao professor:



**GRÁFICO IX:** EXISTE UMA PREOCUPAÇÃO EM FAZER COM QUE O ALUNO RECONHEÇA HERANÇAS DA CULTURA AFRO-MARANHENSE EM SEU COTIDIANO?

Verificou-se que 80% (oitenta por cento) dos entrevistados preocupam-se em fazer com que os alunos reconheçam vestígios da cultura afro-maranhense em seu cotidiano, enquanto 20% (vinte por cento) manifestaram não terem esta preocupação. Porém, é importante destacar que é preciso haver mais incentivo por parte dos professores em fazer com que os alunos reconheçam e entrem em contato com os vestígios da cultura negra.

Para que as aulas de história tornem-se mais participativas e seus conteúdos sejam mais interessantes, é preciso que a mesma seja enriquecida por metodologias inovadoras, priorizando outras atividades extraclases. Com este intuito, perguntou-se:



**GRÁFICO X:** O ALUNO TOMA CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA DO NEGRO SOMENTE DURANTE AS AULAS EXPOSITIVAS?

Verificou-se que 20% (vinte por cento) dos professores responderam que seus alunos tomam conhecimento sobre a história do negro somente durante as aulas expositivas, enquanto 80% (oitenta por cento) afirmaram que não utilizam somente as aulas expositivas para repassarem conhecimento sobre a história do negro. Porém, é preciso fazer com que os alunos consigam absorver e criticar os conteúdos através de qualquer metodologia utilizada.

### **3.2 Análise e Discussão**

Quando se fala em cultura humana tem que se considerar o desenvolvimento da humanidade bem como as transformações porque passaram e continuam a passar, levando em consideração toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. Portanto, trata-se da organização das diferentes formas de vida em sociedade, apropriação dos recursos naturais e transformação. Cada realidade cultural tem sua lógica interna, de modo que se deve procurar conhecê-las para que possam fazer sentido suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam.

O estudo da cultura contribui no combate a preconceito, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas (...) Se a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações, sociedade e grupos humanos, é porque eles estão em interação. Se não estivessem não haveria necessidade, nem motivo nem ocasião para que se considerasse variedade nenhuma. (SANTOS, 1996, p. 08-09).

É importante destacar que ao iniciar a explanação dos conteúdos envolvendo a história do negro, deve-se compreender a organização da cultura negra, a partir do histórico escravista, inclusive no Maranhão, e fazer com que os alunos reconheçam a importância desta cultura para a formação da sociedade maranhense. E a partir daí incentivá-los a identificar os aspectos da cultura afro-maranhense em seu cotidiano.

Considerando que o saber é apropriado e construído não há como não se preocupar com as questões sobre identidade, linguagem, registros, pluralidade. A transformação qualitativa que se almeja, no ensino de História, passa pelo professor que se abre ao diferente, que ousa abrir espaços, que incentiva os diversos olhares sobre o objeto. (NIKITIUK, 1996, p. 07).

Do ponto de vista étnico e cultural, enorme parcela da população brasileira é negra, mulata e cafuza. Essa população mestiça concentra-se em áreas onde houve intensa atividade econômica voltada para a exportação:

Há uma grande concentração de negros e mestiços com sangue negro nas áreas em que houve, nos períodos colonial e imperial, maior concentração de escravos, como no Vale do Itapecuru no Maranhão, na região da mata no Nordeste Oriental, no Recôncavo Baiano, na área de grande produção de ouro e pedras preciosas de Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em porções de estado de São Paulo. (ANDRADE, 1997, p. 14).

De acordo com a atual realidade socioeconômica e política que caracteriza a situação educacional da maioria dos municípios maranhenses, uma parte significativa dos professores admite que possui dificuldades de trabalhar a história afro-maranhense em virtude da pouca oportunidade de enriquecimento e atualização de seus conhecimentos sobre a história do negro.

Às vezes nem mesmo o professor, habituado como está em repetir os mesmos conteúdos em diversas turmas, percebe de que o caminho discursivo que segue é apenas um dentre diferentes alternativas possíveis de serem trabalhados tais assuntos.

Tanto na rede pública quanto privada de ensino de 1º e 2º graus observa-se a predominância de atitudes conservadoras em relação à História e ao seu ensino. Pela insistência na repetição dos mesmos conteúdos e formas de transmiti-los se produziu um modelo escolar de História difícil de ser superado. Inovações produzidas no conhecimento histórico que poderiam contribuir para oxigenar a prática docente encontram uma barreira constituída, justamente por esse modelo, tradicionalmente aceito como sendo a História. (NIKITIUK, 1996, p. 48).

No processo educativo que estão envolvidos professores e alunos, esta inovação metodológica, fornecerá uma nova dimensão para ambos, afim de que estes percebam e compreendam a diversidade cultural, como uma realidade cotidiana. Neste sentido, a revisão dos conteúdos já ministrados e a apresentação de outros, deverá está inserido nos programas curriculares, e inteiramente relacionados aos PCN's voltados para a 6ª série do ensino fundamental.

Desta forma, tais conteúdos devem considerar as resistências de escravos africanos e o processo de emancipação, o trabalho livre no campo e na cidade após a

abolição, o trabalhador negro no mercado de trabalho livre, imigração e migrações internas em busca de trabalho e outros, que possivelmente se encaixem à realidade do aluno.

Neste trabalho procurar-se-á não só ver a história do negro, através enfoque econômico, mas também será evidenciado o processo de formação cultural e as contribuições para a formação da identidade nacional do povo brasileiro.

A busca das origens do povo brasileiro, personificação da nação, articula a referência a uma comunidade singular, com aspectos que lhe são característicos e que se origina de três outros povos, dos quais a base seria formada pelo português, com quem no Brasil, teria aportado a civilização (...) Outro elemento formador do brasileiro, o negro sempre é tratado como mercadoria, produtora de outras mercadorias. (BITTENCOURT, 1999, p. 57).

A referida proposta apresenta uma relevante importância para a produção do conhecimento científico, onde o pesquisador ao se deparar com os resultados de seu trabalho deverá fazer maior avaliação sobre as partes positivas alcançadas, e o que poderá ser feito para que tal proposta atinja êxito.

Na tentativa de enriquecer os conteúdos de História do Brasil, que abordam a história dos negros, existe uma necessidade curricular pedagógica que favoreça a introdução de novas diretrizes voltadas à História regional, visto que se trabalha a História dos negros somente no âmbito nacional. Faz-se necessário aprofundar mais a discussão sobre a história afro-maranhense, uma vez que, como observado no gráfico II, o professor constitui-se como meio mais propício de transmissão do conhecimento.

É notório que existem muitas dificuldades na implantação de qualquer proposta pedagógica, que tente contribuir para a melhoria da educação, seja no aspecto curricular, pedagógico e metodológico.

Atualmente, trabalha-se apenas com uma breve menção a respeito da cultura afro-maranhense, de forma sucinta e de maneira geral, quando se trabalha os conteúdos: Tráfico Negreiro, Abolição da Escravatura e Quilombo dos Palmares, associando-os aos aspectos regionais da história do negro.

Sendo assim, faz-se necessário a adaptação da lei, através de propostas como esta, que visa a melhoria no ensino de História africana e afro-brasileira nas esferas municipal e estadual.

### **3.3 Proposta Pedagógica**

#### **3.3.1 Introdução**

A razão para o desenvolvimento de atividades ligadas ao ensino de História possui relação, principalmente com a importância em tornar os conteúdos mais interessantes e promover maior interação entre professor e aluno no tocante aos estudos históricos refletidos no âmago da realidade social que os envolve.

No sentido de contribuir para que os alunos compreendam a realidade atual numa perspectiva histórica, questionando o presente, discernindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações no tempo, faz-se necessária a implantação da seguinte proposta, cujo intuito é evidenciar a importância que existe em valorizar a cultura africana, presente no Estado do Maranhão, visto que a mesma exaltaria a oportunidade de estudar o legado da cultura afro-maranhense de uma forma mais abrangente para 6ª série do ensino fundamental.

Observando a realidade encontrada através do diagnóstico, a qual apresenta a carência de um ensino voltado para a cultura afro-maranhense, propõe-se implementar diretrizes pedagógicas que enriqueçam os conteúdos Históricos, através da História Cultural.

#### **3.3.2 Princípios**

##### **I. Conhecer as diversas versões históricas a respeito da História do negro**

A educação constitui-se um dos principais mecanismos de transformações de uma sociedade, e é papel da escola, de forma democrática e comprometida promover a integração do ser humano, estimulando a formação de valores e hábitos, respeitando assim as diferenças e características próprias de cada grupo, através de uma abrangência cultural socializante.

Se a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, é porque eles estão em interação. Se não estivessem não haveria necessidade, nem motivo,



nem ocasião para que se considerasse variedade nenhuma. (SANTOS, 1996, p. 08).

## **II. Resgatar a formação da identidade regional**

Entende-se que o aluno reconhece as perspectivas históricas quando se sente sujeito da História, conhecendo, avaliando o desenrolar dos acontecimentos históricos em diferentes momentos. Por isso, torna-se necessário caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas (PCN, 1998, p. 57).

Nota-se no gráfico III, que 76% (setenta e seis por cento) dos alunos não sabem que o negro contribuiu para a formação do povo brasileiro.

## **III. Avaliar criticamente diversas manifestações culturais**

A História, através do multiculturalismo, reconhece a diversidade cultural em mesmo território regional, promovendo as relações e o conhecimento de identidades formadoras da História local de um povo.

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2004, p. 15).

## **IV. Identificar os vestígios da cultura para entender o legado histórico**

O professor deve possibilitar que o aluno adquira um contato mais próximo com a realidade atual, para que o mesmo possa discernir a construção da sua própria História.

A ideia é que o professor problematize a realidade atual e identifique um ou mais problemas para o estudo em dimensões históricas que permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos. (PCN, 1998, p. 58).

### **3.3.3 Diretrizes**

## **I. Conhecer a participação do povo negro na formação da identidade cultural maranhense**

Conhecer criticamente a contribuição do povo negro nos mais diversos ramos da cultura nacional, ressaltando o aspecto regional, valorizando assim o legado histórico cultural, seja na culinária, nas comemorações religiosas, na música, e até mesmo nas atividades econômicas.

O negro permitiu a formação e estabilização das grandes propriedades agrícolas, o desenvolvimento da indústria do açúcar, da mineração do ouro e diamante e, finalmente, da agricultura do café, maiores fontes sucessivamente, da economia nacional. Não só a sua passividade e bravura contribuíram, mas também o estado adiantado de sua cultura naquela época: na África, o negro já vivia a influência de uma cultura superior, com larga vantagem sobre o índio brasileiro. Eles já faziam culturas regulares, pastoreavam o gado e conheciam os meandros da siderurgia. Foi o negro que introduziu no Brasil o processo de redução do ferro pelos fornos de cuba, remanescentes de alguma herança árabe introduzida no continente africano. (SACRAMENTO, 2000, p. 373).

Nota-se no gráfico II, que 76,8% (setenta e seis vírgula oito por cento) dos alunos tomam conhecimento sobre a História do Negro somente por informações sucintas ministradas nas aulas teóricas.

## **II. Utilizar estratégias que favoreçam o contato direto com os vestígios afro-culturais**

Uma adequada interação dos alunos com a cultura afro-maranhense promoverá a criticidade dos mesmos a respeito da relação passado e presente envolvendo a História do negro. A História, deve ser um instrumento contribuinte para a leitura e transformação do presente, agregando-se à ideia do presente pensada pelo aluno como forma de compreensão do passado (ROCHA, 2002, p. 65).

Nota-se no gráfico V, que o aluno reconhece a sua carência quanto aos vestígios culturais da História africana e afro-brasileira no contexto regional e admite que tem curiosidade e interesse em adquirir conhecimento sobre tal assunto.

## **III. Promover a educação intercultural**

É necessário desenvolver ações educativas inovadoras considerando a pluralidade de culturas existentes na sociedade, priorizando particularmente a cultura africana e afro-brasileira no contexto regional e local.

No gráfico VIII, resta evidente que os alunos desconhecem até mesmo, informações básicas a respeito da história africana e afro-brasileira.

#### **IV. Valorização da realidade cotidiana do aluno**

Inserir elementos que propiciem a atitude reflexiva dos alunos acerca dos vestígios de cultura africana e afro-brasileira, associando à sua realidade cotidiana.

A tomada de decisão do *que* ou do *como* ensinar implica um diagnóstico da realidade cultural, da sociedade e do educando, de modo a realizar adaptações consentâneas com exigências futuras. Sempre que o conhecimento se expande, a sociedade se transforma ou o pensamento que a orienta procura novos fundamentos, é sentida a premência, por vezes com ansiedade, de que o esforço da coletividade se não perca, que os mais novos o possam receber, compreender e continuar. (FELGUEIRAS, 1994, p. 42)

##### **3.3.4 Procedimentos**

Os procedimentos metodológicos serão desenvolvidos na oportunidade de contextualizar regionalmente os conteúdos de História do Brasil referentes ao negro. Na perspectiva de se formar a consciência crítica e reflexiva do aluno da 6ª série, e fazer com que o mesmo seja agente transformador da História, ressalta-se o aspecto da sua identidade relacionadas aos vestígios da cultura africana e afro-brasileira.

Idealiza-se que seguinte proposta perpassse os seguintes momentos:

1º Momento – Selecionar conteúdos que tenham relação com a História do negro, sobretudo no aspecto regional.

2º Momento – Aulas introdutórias com exibição de filmes e documentários específicos sobre a cultura afro-maranhense.

3º Momento – Elaboração de projeto pedagógico que propicie pesquisas extraclasse, com o intuito de desenvolver atividades como:

- ✓ Pesquisa de campo, em museus, centros de cultura negra, visita a remanescentes de comunidades quilombolas, propiciando o contato direto com os vestígios da cultura afro-maranhense.

- ✓ Explicação específica a respeito da cultura afro-maranhense através de participação efetiva dos alunos em feiras culturais, gincanas voltadas para a temática do negro.

### **3.3.5 Avaliação**

- ✓ Verificar a compreensão dos alunos através de produção textual e depoimentos dos alunos.
- ✓ Promover debates através de grupos de discussões que envolvam a contextualização de temas atuais privilegiando aspectos da cultura negra.

## **3.4 Validação da Proposta**

### **3.4.1 Metodologia**

Como requisito para validação desta proposta pedagógica, foi necessário a utilização de aulas expositivas para a explicação da mesma.

Decidiu-se inicialmente, conversar com os professores acerca de futuras adequações referentes aos momentos escolhidos, elaborados na proposta.

Quanto à adequação da proposta relacionada à realidade encontrada, os professores afirmaram que a mesma está adequada ao contexto.

Quanto à coerência entre princípios, diretrizes e procedimentos, todos afirmaram estar coerente, e que os momentos constantes na mesma estão em sequência coerente, havendo oportunidades para enriquecê-la em relação à realidade local.

### **3.4.2 Resultados e discussões**

Dentre as considerações importantes sobre a proposta, tem-se que a mesma seja embasada teoricamente e enquanto prática, seja construída coletivamente. Deve passar por uma organização, definindo momentos. Ser um elemento integrante do desenho curricular, assumindo a transversalidade, para permitir ao aluno traçar seu itinerário formativo. Viabilizar projetos que integram as etapas da educação, ampliando o acesso à temática e sua evolução em contextos diversos.

Contudo, destaca-se que raça e etnia não são simplesmente temas transversais, mas envolvem poder, identidade e o que se entende como conhecimento (SILVA, 2014). Requer-se pensar, questionar a diferença, não se limitando à celebração da diversidade, uma vez que questioná-la seria um caminho para o seu reconhecimento:

[...] o racismo não pode ser considerado simplesmente como uma questão individual. O racismo é parte de uma estrutura mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais. Tratar o racismo como uma questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples ‘terapêutica’ de atitudes individuais consideradas erradas. O foco seria o ‘racista’ e não o ‘racismo’. Um currículo crítico deveria ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. (SILVA, 2014, p. 102).

Em qualquer nível de ensino, construir novas formas de pensar a sociedade brasileira no âmbito educacional, requer problematizar as bases que originaram o se denomina de saber, pois, na escola dos conteúdos a serem trabalhados, nem todos os saberes foram igualmente valorizados ou sequer entendidos como dignos de nota. As razões da escolha de um conjunto de estudos majoritariamente eurocêntricos, em detrimento de todo um conjunto de saberes que também formaram a sociedade brasileira, a exemplo dos saberes afrodescendentes e de outros povos não europeus, que necessitam ser apresentados, questionados e ressignificados.

As epistemologias presentes nas propostas dos estudos de Mignolo (2008), Quijano (2010) e Santos (2010), nas quais também dialogam estudos da Pedagogia interétnica, ao propor e questionar verdades construídas sob a égide da ciência eurocêntrica e seus limites epistemológicos, tornando-se fronteiras de outras vozes, de outros discursos possíveis (BHABHA, 2013). Percebe-se que esses questionamentos teóricos permitem pensar não só nos centros, mas também nas margens, nas margens de caminhos cruzados, de fronteiras possíveis e de identificações múltiplas, inclusive profissionais.

Nesse viés, o entrelugar seria composto por “[...] momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais [...]” e que forneceriam “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular ou coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação” (BHABHA, 2013). Pensar na fronteira é pensar com o outro.

A proposta foi pensada para viabilizar trabalhos de ensino, pesquisa e extensão da rede pública municipal de ensino de Caxias no campo da diversidade

étnico-racial em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Observa-se, pela pesquisa, que a referida rede vem trabalhando no sentido de cumprir seus objetivos, porém, essa efetivação necessita do trabalho institucional conjunto, não podendo ficar restrito a grupos, pois envolve aspectos que vão além das possibilidades daqueles os compõem, como o cumprimento das legislações que são para todos os professores da rede, motivação pessoal, conhecimento de leituras e/ou vivências sobre as questões étnico-raciais, questões financeiras para viabilizar projetos necessários, dentre outras, assim como perpassa também e principalmente, por questões para além dos muros da escola, pois, o racismo, é um pilar estrutural da construção das sociedades modernas (QUIJANO, 2010).

Entende-se as ações de fomentar estudos, como propulsoras para ser um entrelugar institucional, considerando que apresentam proposta que questiona o eurocentrismo e os racismos, buscam outras histórias, sobretudo que valorizem culturas que estavam às margens desse processo de educação eurocentrado, dialoga com identidades múltiplas que transcendem a questão racial, demonstrando que é possível educar de outra forma. No entanto, tenta-se fazer isso nos limites de uma instituição em que a problemática do racismo a atravessa, e vai além do racismo institucional, presente nas relações raciais que ainda deformam ao tentar formar cidadãos, sendo este um desafio aceito por quem se dispõe pensar a educação tendo por fundamento a humanidade e valorizando as diferenças.

Necessário por fim, apoiar a construção dos diferentes momentos da organização e implantação da proposta, trazendo os norteadores essenciais para o planejamento e a concretização desta. Visando suprir uma carência da escola ocidental ao oferecer um estudo e uma pesquisa sobre a Lei nº 10.639/2003, constata-se o conhecimento necessário sobre as características, funcionalidades e aplicabilidades desta no contexto da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História sempre foi muito discutido e constitui-se em motivo de preocupação dos historiadores, em especial quando se trata dos conhecimentos relacionados à realidade cotidiana dos alunos. Refletir sobre como se ensina, os conteúdos trabalhados, os instrumentos que se utilizam, a busca do verdadeiro ensino-aprendizagem, constitui-se na atual realidade educacional, fator fundamental para compreender as transformações ocorridas no ensino de História.

Procurou-se trabalhar com o Ensino Fundamental por tratar-se de um alicerce da compreensão dos conhecimentos básicos da cultura africana e afro-brasileira, e, para motivar os alunos a conhecerem e valorizarem a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, a partir de posturas críticas que favorecem qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, ou outras características individuais e sociais.

Partiu-se da ideia de que os professores de um modo geral, precisam possuir habilitação necessária para lecionar conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira, priorizando o aspecto regional ou local, visto que os conteúdos ministrados abordam somente o aspecto nacional através dos conteúdos: Tráfico Negreiro, Abolição da Escravatura e Quilombo dos Palmares. Entretanto não há como se esperar que os alunos reconheçam o legado da História afro-maranhense e nem a herança negra implícita na organização socioeconômica e educacional.

A preocupação deste trabalho é contribuir para o ensino-aprendizagem dos alunos da Rede Pública Municipal de Caxias-MA, através de novas diretrizes de inclusão da cultura afro-maranhense nos conteúdos de História do Brasil e torná-los mais significativos para o aprendizado dos alunos, e assim fazer com que estes consigam subsídios para tornarem-se cidadãos mais críticos e participativos ao longo da sua caminhada estudantil, e conseqüentemente entenderem as rupturas e as continuidades que o ensino de História oferece.

É de extrema importância que os alunos aprendam a História dos afrodescendentes de uma forma global e ao mesmo tempo em contextos específicos, os quais devem dimensionar, e fornecer conhecimentos importantes que valorizem a participação dos negros na construção da identidade nacional. Partindo sempre da realidade cultural e socioeconômica do aluno, espera-se que seja possível estabelecer uma sequência didática que permita uma adequação com os conteúdos a serem

estudados no Ensino Fundamental, por isso esta proposta pedagógica também pode sofrer alterações aceitáveis ao longo do tempo.

A presente tese prevê ainda, que o conceito de racismo ultrapassa aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos e alcança a negação da dignidade e da humanidade de uma população historicamente prejudicada. Aborda-se as relações étnico-raciais compreendendo que a racialização das relações de poder transformou a ancestralidade africana e a cor da pele fenotipicamente pigmentada como característica de inferioridade e subserviência, traços continuamente reinventados, que se legitimou na tentativa de impor uma história oficial, cujo padrão de civilização era o eurocêntrico, mesmo sendo responsável pela escravização criminoso de afrodescendentes e indígenas das Américas, dentre outros crimes contra a humanidade. Tal processo, provocou e provoca, muitas consequências cotidianamente desumanas e que ainda causam sofrimentos a essa população.

A educação também legitimou esse processo de racialização das relações de poder e um aspecto que é possível perceber é a delimitação de determinado público para os diferentes níveis de ensino, o que vem sendo questionado nos dias atuais diante de uma proposta de educação cidadã que valorize as diversidades, de tal modo que, para se efetivar, tem se apresentado como desafiadora, dado a presença do racismo, porém, possível, com as legislações que despertam a necessidade de: repensar os racismos e fomentar estudos que problematizem as relações raciais em múltiplos contextos.

Essa pesquisa possuiu por objetivo entender como a rede pública municipal de ensino de Caxias lida com a necessidade de uma educação para as relações raciais, considerando o que regem os documentos legais e institucionais referentes à educação antirracista, e partiu da seguinte questão norteadora, como o ensino fundamental, que tem forte tradição na valorização da educação básica, relaciona-se com a proposta da educação para as relações raciais? De que forma os documentos institucionais refletem essa abordagem?

Ao estudar a forma como os documentos organizacionais dialogam com a proposta da educação para as relações raciais no município de Caxias, de acordo com as prescrições nos documentos legais, observou-se nas documentações institucionais, uma proposta que preza pela qualidade e a inserção cidadã dos educandos na sociedade. No caso específico da rede pública municipal de ensino, que é o campo de pesquisa desse estudo, em seu Plano Municipal de Educação (2015), evidencia o respeito à diversidade, e, em outros documentos, como o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de



Ensino de Caxias-MA (2019) e na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias-MA (2019), reitera-se essa necessidade.

Nos documentos institucionais analisados, apresenta-se uma proposta que contempla a temática pesquisada, com ênfase na diversidade e observando as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Nessas documentações, contempla-se a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, educação de jovens, adultos e idosos, educação do campo, respeitando a cultura das minorias étnicas e raciais, negros, indígenas, quilombolas, comunidades e povos tradicionais e de relações de gênero. Vê-se que a diversidade presente passam pelas relações raciais, pela inclusão de pessoas com deficiência, pelos saberes locais, pela sexualidade, entre outras questões.

Considera-se essa abordagem relevante porque possibilita múltiplos diálogos, embora necessite de cautela, pois, diante de tantas especificidades que a diversidade abrange, é complexo pensar nas diferenças para além das semelhanças. O que faz questionar a intencionalidade da ausência de definição dos grupos mencionados nos documentos institucionais.

Ao realizar as entrevistas, percebeu-se um sutil distanciamento entre o que propõem os documentos institucionais e o fazer cotidiano dos sujeitos do processo educacional. Nessa perspectiva, nota-se que ainda é uma necessidade atual a educação direcionar ações pedagógicas e estratégias antirracistas. A ênfase da temática e sua relação entre as diferentes áreas do saber, com a valorização das disciplinas diretamente ligadas ao ensino desta, em especial Artes, Literatura e História do Brasil, e o enfoque na educação antirracista, revela-se em desafios e possibilidades.

Nesse raciocínio, considerar o ensino da temática desafiador/complexo, dificulta perceber e propor ações no sentido desse ensino pautado na educação cidadã dos educandos e que valorize as relações raciais como eixo da rede pública municipal de ensino de Caxias.

Sobre a relação entre o que afirmam os participantes da pesquisa a respeito da necessidade da educação para as relações raciais e o seu pertencimento racial, verifica-se que essa não é uma questão em que é possível separar o cotidiano, as oportunidades oferecidas pela trajetória de vida, das ações e dos posicionamentos profissionais. Considera-se que a história dos negros, silenciada nos currículos escolares, e conseqüentemente, das práticas docentes de grande parcela dos profissionais da educação foi uma estratégia da colonialidade do saber para invisibilizar saberes e perpetuar diferenças, tendo a cor da pele como preponderante. Essa história

silenciada/invisibilizada provocou a falta de direcionamento para que gestores e professores soubessem de como, do porquê e da importância de trabalhar as relações raciais.

Identifica-se, nesse estudo, que uma das formas comuns do racismo se manifestar, camuflando seu aspecto criminoso, se dá através de apelidos, brincadeiras e piadas racistas. Na socialização de experiências dos sujeitos da pesquisa, esse aspecto apresenta-se com intensidade. No cotidiano, essas manifestações comprovam a presença do racismo.

Infere-se que a abordagem das relações raciais no contexto educacional desenvolve-se pela inclusão efetiva de conteúdos específicos sobre a África e os afrodescendentes, assim como pela maior representatividade de negros nos espaços institucionais, entretanto, essa análise vai além, pois envolve ações que questionem o formato racista de estruturação e sistematização dos diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade, para que assim, essa percepção para além do eurocentrismo, possibilite questionar a tentativa de imposição de uma história única. Assim é válido questionar, que razão assiste as relações que concebem as diferenças como aspecto de inferiorização entre pessoas?

No contexto institucional, a abordagem da temática é percebida como importante pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que nenhum deles considerou que essa temática não seja importante para a rede pública municipal de ensino de Caxias, valendo-se de diferentes argumentos para justificar essa necessidade, contudo, constatou-se que considerar importante não significa promover ações educativas relacionadas à problematização das relações étnico-raciais. Logo, ser sensível à abordagem da temática é um importante passo, mas não garante a efetividade da temática no contexto educacional.

Percebe-se que trabalhar a temática surge como uma necessidade no ambiente escolar, tanto que está contemplado nos documentos oficiais que buscam orientar a prática pedagógica na referida rede, porém, assim como os sujeitos da pesquisa argumentaram sobre a importância dessa abordagem, de igual modo, a efetivação da educação antirracista apresenta-se como tarefa complexa. Ora, a educação, como um todo, é um processo desafiador.

Evidencia-se ainda, que já existem trabalhos pontuais voltados às questões étnico-raciais, a exemplo do Seminário Integrador de Educação Afro-Brasileira e Indígena, o que faz com que parte da maioria dos professores se sintam satisfeitos com as

ações desenvolvidas e considerem irrelevantes contribuições da mesma natureza. Compreendem que a educação possui papel importante, na perspectiva de contribuir para que a sociedade não se torne racista, mas não como uma necessidade constante na política educacional.

Nesse contexto, o Conselho Municipal de Educação apresenta-se como um orientador, para a realização de ações relacionadas à temática, mas mesmo sendo um órgão institucionalizado, depara-se com desafios em fazer com que os profissionais da rede pública municipal de ensino compreendam essas ações como parte das práticas pedagógicas da rede e não como ações pontuais, em datas comemorativas. Por outro lado, ao propor ações para trabalhar a temática, contribui para desmistificar o racismo.

Diante da análise, defende-se a tese dessa pesquisa, de que o racismo arraigado no imaginário social faz com que a abordagem das relações étnico-raciais esteja na fronteira, sendo realizada nas margens de uma sociedade eminentemente racista, embora apresente possibilidades de, ao desmistificar o racismo, possibilitar uma educação/sociedade comprometida com o antirracismo. Urge continuar problematizando múltiplos contextos onde o racismo se faz presente. O campo desse estudo na rede pública municipal de ensino de Caxias fez perceber que o enfrentamento ao racismo é uma necessidade, pois a prática pedagógica reflete na sociedade.

A relevância dessa pesquisa consiste em possibilitar questionar o racismo, bem como, por meio de estudos, contribuir para o conhecimento científico e, motivar outras pesquisas a perceber outras tantas relações que podem constar nessa tese e que precisam de aprofundamento, porque a luta pelo reconhecimento das diferenças continua.

A pesquisa da educação antirracista, quer seja na prática em sala de aula ou em outros espaços de atuação, como os conselhos de educação, revelam-se entrelugares questionadores no sentido de compreender as diferenças de uma forma respeitosa e de reconhecer distintas ancestralidades que contribuíram para a identidade nacional.

Sendo o preconceito racial ainda uma realidade cotidiana, compreende-se que defender uma tese sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, no contexto atual, é ousado, por valer-se de fundamentação teórica que aborda respeitosamente a temática, por buscar contribuir na perspectiva de uma educação/sociedade antirracista e por entender ser possível, em nível doutorado, abordar o negro como protagonista da pesquisa.

Nesta trajetória de muitos obstáculos e desafios, conseguiu-se superar cada etapa graças ao desejo em contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e do sentimento que se tem por aprender e ensinar. Seguiu-se pela educação, por professores e alunos. Todos esses estudos foram para ajudá-los a transformar a sociedade através da educação, oferecendo aos estudantes e a todos que fazem parte da comunidade escolar a possibilidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais dinâmico, engajador e efetivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### FONTES

BRASIL. **Decreto nº 13.331**, de 17 de fevereiro de 1854. Estabelecia a não admissão de escravos nas escolas públicas do país. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1854. Palácio do Rio de Janeiro, 1854.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017 (**Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016**). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Org. Jaqueline Moll. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**. Brasília: MEC, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

**JORNAL “A IMPRENSA”**, edições de 1859. Disponível na Biblioteca Pública Benedito Leite, São Luís-MA.

**JORNAL “O PUBLICADOR MARANHENSE”**, edições de 1859 a 1871. Disponíveis na Biblioteca Pública Benedito Leite, São Luís-MA.

**MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense** / Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 1. ed. São Luís, 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.404**, de 29 de dezembro de 2015. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública estadual, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pelo Estado do Maranhão. Diário Oficial do Estado do Maranhão. São Luís, MA, 29 dez. 2015.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS): História** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS): Pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

## **BIBLIOGRAFIA GERAL**

ABRANCHES, C. Dunshee de A. **Documentos Maranhenses: o cativoiro**. 2. ed. São Luís: ALUMAR, 1992.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. TEDGlobal 2009. Oxford: TEDGlobal 2009. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie/](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie/)>.

ALBERNAZ, Lady Selma. **O “urrou” do Boi de Atenas: instituições, experiências culturais e identidade no Maranhão**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Org.). **Economia do babaçu – levantamento preliminar de dados**. São Luís: Balaios Typographia, 2001.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVARENGA, Antonia Valtéria Melo; VALE JÚNIOR, João Batista. **Negros e índios na formação da sociedade brasileira**. Teresina: Editora da FUESPI, 2012.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANDRADE, Manoel Correia de. **O Brasil e a África**. São Paulo: Contexto, 1997.

ARAÚJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. Ilustrações, Cristina Battalho. São Paulo: Scipione, 2003. – (série diálogo na sala de aula).

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática, 1980, p. 181-218.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORRALHO, José Henrique de Paula. Terra e céu de nostalgia: Tradição e identidade em São Luís do Maranhão (Dissertação de Mestrado). Assis, 2000.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e debatendo a história do Maranhão**. São Luís: Gráfica e Editora Impacto, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CABRINI, Conceição; et. al. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo, EDUC, 2005.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e Linguagens da História: ferramentas para a sala de aula no ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2009.

CATROGA, Fernando. **Memória e História**. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIIFIL, 1990.

\_\_\_\_\_. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, jan. 1994.

CONCEIÇÃO, Regina. **As relações étnico-raciais – História e cultura afro-brasileira na educação infantil**. In.: **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Ministério da Educação – Salto para o futuro – Secretaria de Educação a Distância – TV Escola, 2006.

CRUZ, Manoel de Almeida. Pedagogia interétnica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 63, p. 74-76, nov. 1987.

DIAS, Belidson. **Uma epistemologia de fronteiras: minha tese de doutorado como um projeto a/r/tográfico**. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-Transversalidades nas Artes Visuais – Salvador - Bahia, 2009.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p. 9-50.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 2008.

FARIA, Sheila de Castro. **A Colônia Brasileira: Economia e Diversidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a História e Repensar o seu ensino – A Disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico: Alguns princípios orientadores da metodologia de ensino**. São Paulo: Porto Editora, 1994.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Ferreira; TERUYA, Tereza Kazuko. **O negro no pensamento educacional brasileiro durante o período de 1889 a 1930**. Disponível em: <<http://www.educacao.com.br>>

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989 – Coleção polêmicas do nosso tempo.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cvad. Cedes. v. 25, n. 67, p. 378-388. Campinas: Cedes, 2005.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente, identidade em construção**. São Paulo: EDUC, 2004.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. **Desceu na Guma**. São Luís: SIOGE, 1993.

FERRETTI, Sergio F. **Nina Rodrigues e a Religião dos Orixás**. Gazeta Médica da Bahia, 2006.

\_\_\_\_\_. **Repensando o sincretismo**. São Paulo: Edusp; Arché Editora, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 19 ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.



FREYRE, Gilberto; **Casa-grande & senzala**: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. Recife, PE: Global Editora, 2003.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, n. 1, p. 167 – 182, 2003.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs). **Experiência étnico-culturais para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 419-443.

GONÇALVES, José Reginaldo S. **A Retórica da Perda: os Discursos do Patrimônio Cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC-Iphan, 1996, p. 11-35.

\_\_\_\_\_. **Os limites do patrimônio**. In: Filho, M. F. L., Eckert, C., Beltrão, J. F. **Antropologia e Patrimônio Cultural**. Blumenau: Nova Letra, 2007, p. 239-248.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

HALL, Stuart. “**Que ‘negro’ é esse na cultura negra?**” In:\_\_\_\_\_ (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 335-352.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 103-132.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, p. 9-40.

JACCOUD, Luciana. **O combate ao Racismo e à Desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial**. In.: **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

\_\_\_\_\_. **Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil.** In.: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

LE GOFF, Jacques. **A história nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e História.** In: COMAS, J. *et al.* **Raça e Ciência I.** São Paulo: Perspectiva, 1960.

LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007. 358 p. (Coleção Educação para Todos).

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial.** São Paulo: Contexto, 2009.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e método. **Historiae.** Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira.** 1 ed., 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

MEIRELES, Mário Martins. **Dez estudos históricos.** São Luís: ALUMAR, 1994.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 33-49.

\_\_\_\_\_. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Caderno de Letras da UFF, Rio de Janeiro, v. 1, n. 34, p. 287-324, ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar.** Belo Horizonte: EDUFMG, 2003.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **Havemos de ser atendidos em nossos direitos, uma vez que servimos para votantes e soldados, não obstante a nossa cor: associativismo negro, direitos e cidadania (a Sociedade Beneficente Cultural Floresta Aurora, Porto Alegre, séc. XIX).** Revista Mundos do Trabalho (DOI: 10.5007/1984-9222.2019.e66929), Florianópolis, v. 11, p. 1-30, 2019.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt; AL-ALAM, Caiuá Cardoso. **“Já que a desgraça assim queria” um feiticeiro foi sacrificado: curandeirismo, etnicidade e hierarquias sociais (Pelotas-RS, 1879).** SciELO Brasil – Artigos – Afro-Ásia (47), 2013.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt; MATHEUS, Marcelo Santos. **Processo e estrutura: o fim da escravidão e a persistência dos castigos físicos (Rio Grande do Sul, final**

**do século XIX**). História UNISINOS – doi: 10.413/hist. 2020.242.08, Vol. 24, Nº 2, 269-281, maio/agosto de 2020.

MOURA, Clóvis. **Quilombo: resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo e um racismo mascarado**. 1. ed. Fátima, Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Por uma vida descolonizadora: diálogos entre a bioética de intervenção e os estudos sobre colonialidade**. 2010, 128 f. Tese (Doutorado em Bioética) – Programa de Pós-Graduação em Bioética, Brasília-DF, 2010.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. (Org.). **Repensando o ensino de história**. (Questões da nossa época; v. 53). São Paulo: Cortez, 1996.

NINA RODRIGUES, Raymundo. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. (Tese de Doutorado). Brasília: UNB, 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica e a moral do reconhecimento: caminhos da identidade. **Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 19-58, jul. 2006.

PASSOS, Maria Martins. **Exu pede passagem: uma análise da divindade africana à luz da psicologia de Carl Jung**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

PAULA, Josiane Beloni de; PAIM, Elison Antonio. **A discussão étnico-racial negra, construindo saberes nos processos formativos de professores**. Periódicos UNESC, 2016.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. **Imprensa, ética escravista e ideias abolicionistas no Maranhão na década de 1980**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21 – 43.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na história oral. **Projeto História**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 13-33, dez. 1993.

PROJETO VIDA DE NEGRO. Jamary dos Pretos – Terra de Mocambeiros. Coleção Negro Cosme – vol. II, 1. ed. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 73-118.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLASCO, 2005, p. 107-130.

REIS, José Carlos. **História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. Cortez, 2002.

RÜSEN, Jörn. História Viva – **Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Ed. da UNB, 2007.

SACRAMENTO, José Antônio de Ávila. Negro: Arcabouço da Nossa Raça. In: **Notícia bibliográfica e histórica**. Ano XXXII. Campinas, outubro/dezembro, 2000.

SALLES, Ricardo Henrique; SOARES, Mariza de Carvalho. **Episódios de história afro-brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A / Fase, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-72.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. **História do negro no Brasil**. São Luís, Centro de Cultura Negra do Maranhão, 1985.

SANTOS, Maria Januária Vilela. **A Balaiada e a insurreição de escravos no Maranhão**. São Paulo: Ática, 1983.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz; REIS, Leticia Yidor de Sousa. **Negras imagens**. São Paulo: Edusp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Régia Agostinho da. **Escravidão e resistência no Maranhão: anúncios e fugas escravas no século XIX.** Rev. Hist. UEG – Anápolis, v. 3, n. 2, p. 30-51, jul./dez. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2011, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Eloísa Helena Capovilla da Luz. **A produção do conhecimento histórico sobre memória e patrimônio: algumas considerações sobre o uso das fontes e notas preliminares para o professor/historiador em formação.** In: NASCIMENTO, José Antonio Moraes do (Org.). **Centros de documentação e arquivos: acervos, experiências e formação.** 2. ed. – São Leopoldo: Oikos, 2017, p. 13 a 28.

SOUSA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano.** São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU.** – 1 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Juliana de; ROBOTOM, Camila Pierobom. **Modernidade e escravidão: raça e vida nua.** In.: **As veias negras do Brasil.** Org. FEITOSA, Lourdes Conde, FUNARI, Pedro Paulo & ZANLOCHI, Terezinha Santarosa. Bauru – SP: Edusc, 2012 – (Coleção Syllabus).

SOUZA, Manoel Messias de; JESUS, Maria de Fátima; CRUZ, Tatiane dos Santos. **História e Cultura Afro-brasileira na escola: Lei 10.639/03.** Revista eletrônica da Faculdade José Augusto Vieira – Ano V, Nº 07, Setembro/2012 – ISSN – 1983-1285.

TELLES, Edward. **Repensando as relações de raça no Brasil.** Teoria e Pesquisa 42 e 43, janeiro – julho, 2003.

TERRAS DE PRETO NO MARANHÃO. **Quebrando o mito do isolamento.** Coleção Negro Cosme. Vol. III. São Luís, 2002.

THEODORO, Mário. **A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil.** In.: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

WILGES, Irineu. **Cultura religiosa: as religiões do mundo.** 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

# APÊNDICES

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH  
NÍVEL DOUTORADO  
ORIENTADOR: PROF. DR. PAULO ROBERTO STAUDT MOREIRA  
DISCENTE: MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. VOCÊ POSSUI CONHECIMENTO SOBRE A CULTURA AFRO-MARANHENSE?
  
2. DE QUE FORMA VOCÊ TOMOU CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA DOS NEGROS?
  
3. VOCÊ COMPREENDE QUE O NEGRO CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO?
  
4. VOCÊ SABE QUE O ESTADO DO MARANHÃO CONCENTRA UMA DAS MAIORES POPULAÇÕES NEGRAS DO BRASIL?
  
5. VOCÊ POSSUI INTERESSE EM CONHECER A CULTURA AFRO-MARANHENSE?
  
6. VOCÊ JÁ VISITOU UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO MARANHÃO?
  
7. OCORRERAM MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO A RESPEITO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003?
  
8. CONSIDERA QUE OS PROGRAMAS DE INCENTIVO À EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA REALMENTE ALCANÇAM SEUS OBJETIVOS?
  
9. EXISTE UMA PREOCUPAÇÃO EM FAZER COM QUE O ALUNO RECONHEÇA HERANÇAS DA CULTURA AFRO-MARANHENSE EM SEU COTIDIANO?
  
10. O ALUNO TOMA CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA DO NEGRO SOMENTE DURANTE AS AULAS EXPOSITIVAS?

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH  
NÍVEL DOUTORADO  
ORIENTADOR: PROF. DR. PAULO ROBERTO STAUDT MOREIRA  
DISCENTE: MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. É necessário decidir se deseja participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia, cuidadosamente, o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver. Após ser orientado(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em 02 (duas) vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos pelo *e-mail*: [cpe@unisinobr](mailto:cpe@unisinobr)

### **ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA**

Título: “Para além da Lei Nº 10.639/2003: Da valorização ao reconhecimento da identidade cultural afro-brasileira na rede pública municipal de ensino de Caxias-MA (2014-2019)”

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira

E-mail: [staudtmoreira315@gmail.com](mailto:staudtmoreira315@gmail.com)

Pesquisador assistente: Meiriele de Sousa Medeiros

E-mail: [meiriele.medeiros@gmail.com](mailto:meiriele.medeiros@gmail.com)

Local: Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/UNISINOS

### **DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

O projeto de pesquisa intitulado “Para além da Lei Nº 10.639/2003: Da valorização ao reconhecimento da identidade cultural afro-brasileira na rede pública municipal de ensino de Caxias-MA (2014-2019)” possui por objetivo compreender como a rede pública municipal de ensino lida, nesse primeiro quinquênio após uma década da Lei nº 10.639/2003, com a necessidade um trabalho interdisciplinar voltado também para ensino e pesquisa com enfoque para as diversidades e afrodescendência. Você participará de entrevistas semiestruturadas que serão registradas, via áudio, para posterior estudo.

Você possui total liberdade para desistir de continuar na pesquisa, a qualquer tempo no decorrer da pesquisa ou após. Caso sinta algum constrangimento em responder algum questionamento poderá optar por não responder. A sua participação será totalmente voluntária e uma desistência não lhe causará nenhum prejuízo.



Em qualquer etapa da pesquisa, você terá acesso aos profissionais responsáveis pelo estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas. O orientador é o Prof. Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira, que pode ser encontrado no endereço: Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/UNISINOS, Campus São Leopoldo, Av. Unisinos, Nº 950, Bairro Cristo Rei, CEP 93.022-750, São Leopoldo – RS, Fone: (51) 3591-1122, Ramal: 1131, e-mail: ppg@unisinos.br, site: <http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/historia/presencial/sao-leopoldo>

A pesquisa, por se tratar de uma investigação acadêmica, não oferece nenhum tipo de vantagem material ou financeiro para o participante, como também, não implicará em nenhuma forma de ônus. No entanto, na sua publicação e divulgação daremos créditos aos sujeitos participantes, se autorizado for, seja na modalidade de publicação impressa ou audiovisual.

Compreende-se que toda pesquisa apresenta riscos, no caso da nossa pesquisa, os riscos estão associados ao surgir de possíveis sensibilidades devido à narração dos participantes permearem suas histórias profissionais e pessoais, o que pode causar satisfação, mas também angústia. Os possíveis desconfortos serão administrados pela sensibilidade da pesquisadora em evitar prolongar-se em questionamentos que gerem desconforto emocional. Os benefícios desse estudo estão em sua contribuição para o entendimento da valorização da temática das relações raciais na sociedade, e em especial, nos ambientes escolar e acadêmico, bem como contribuir para problematizar a necessidade de efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na prática docente da rede pública municipal de ensino de Caxias-MA.

Se você concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. O estudo terá duração de 01 (um) semestre, com término previsto para o primeiro semestre de 2022. Entretanto, o participante terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo, sem que passe por qualquer tipo de constrangimento por parte da pesquisadora.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_  
RG Nº \_\_\_\_\_ CPF Nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “Para além da Lei Nº 10.639/2003: Da valorização ao reconhecimento da identidade cultural afro-brasileira na rede pública municipal de ensino de Caxias-MA (2014-2019)” como voluntário e sujeito da pesquisa. Afirmando que fui suficientemente orientado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo titulado acima. Ficou compreendido também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar dessa pesquisa e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer tempo, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízos ou perdas de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento, assistência ou tratamento nesse serviço.

Caxias (MA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome:  
CPF Nº

#### **Testemunhas (Não ligadas aos pesquisadores)**

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar da pesquisa.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH  
NÍVEL DOUTORADO  
ORIENTADOR: PROF. DR. PAULO ROBERTO STAUDT MOREIRA  
DISCENTE: MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

**ROTEIRO PARA LEITURA E ANÁLISE DE DOCUMENTOS**

1. IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO (Dados caracterizadores do documento)

TIPO DE DOCUMENTO:

NOME DO DOCUMENTO:

DATA:

OBJETIVOS CONTIDOS NO DOCUMENTO:

SÍNTESE DAS IDEIAS PRINCIPAIS (Informações centrais e relevantes para a compreensão do documento)

COMPOSIÇÃO DO DOCUMENTO:

GRÁFICOS:

TABELAS:

INSTRUÇÕES PRESENTES:

2. PRINCIPAIS CONCEITOS PRESENTES NO DOCUMENTO (Identificação das ideias, pensamentos e definições predominantes no texto).

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Horário: \_\_:\_\_

# **ANEXOS**

**Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**

*Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e da outras providências.*

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79 - B:

"Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79 -A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

Caxias (MA), 29 de abril de 2022.

Ilma. Senhora Presidente do Conselho Municipal de Educação – CME  
Profª. Maria do Rosário Leite Moraes

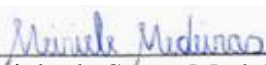
Prezada Srª.,

Em virtude da realização de pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UNISINOS) vimos, por meio deste, solicitar o acesso às dependências do Conselho Municipal de Educação – CME para realização de pesquisa de campo pela aluna Meiriele de Sousa Medeiros, regularmente matriculada no PPGH/UNISINOS, sob matrícula nº 1801484.

Comprometemo-nos em utilizar todos os dados da pesquisa realizada no Conselho tendo como princípios a ética e o respeito ao órgão. Assim, os dados obtidos serão utilizados, exclusivamente, para a pesquisa acadêmica. Caso não haja interesse dos entrevistados em fornecer seus dados de identificação pessoal, estes serão omitidos em toda e qualquer escrita referente ao trabalho.

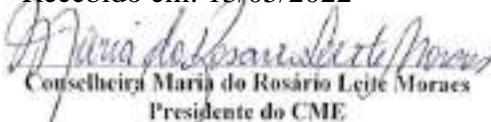
Certos de podermos contar com sua valiosa colaboração, renovamos votos de mais elevada estima e consideração.

Cordialmente,



Meiriele de Sousa Medeiros  
R. A. Nº 1801484

Recebido em: 13/05/2022



Conselheira Maria do Rosário Leite Moraes  
Presidente do CME

Caxias (MA), 31 de março de 2022.

À Delegacia Regional de Polícia Civil de Caxias – MA

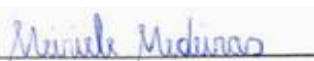
Sr. Delegado Regional,

Sirvo-me do presente, para informa-lo que eu, Meiriele de Sousa Medeiros, R. A. N° 1801484, sou aluna regular do Programa de Pós-Graduação em História - PPGH/UNISINOS (Doc. anexo). Ainda neste sentido, vale ressaltar que, para um bom encaminhamento da pesquisa, necessário se faz, desenvolver pesquisa de campo nesta unidade policial.

Para tanto, solicito que Vossa Senhoria permita o acesso no âmbito desta unidade.

Por ser verdade, firmo o presente.

Atenciosamente,



Meiriele de Sousa Medeiros  
R. A. N° 1801484

## Comprovante de Matrícula

Este documento informa que **Meiriele de Sousa Medeiros Lebre Helal**, nº 1801484, está matriculado(a) no primeiro período letivo de 2022, nesta Universidade, na(s) turma(s), dia(s) e horário(s) relacionado(s) abaixo, no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em História - Área de Concentração: Estudos Históricos Latino-Americanos, nível Pós-Graduação Estricto Sensu.

<b>Atividades Acadêmicas</b>	<b>Local Períodos de Ocorrência Professores</b>	<b>Modalidade Dias/Horários</b>	<b>Sala</b>
Prorrogação de Tese - Doutorado em História	Misto - Unisinos São Leopoldo - Sede MARIA CRISTINA BOHN MARTINS	Presencial	

São Leopoldo, 31 de março de 2022.



Luciana Curra  
Gerente de Serviços Acadêmicos

## RELATÓRIO DE FATOS POR MUNICÍPIO – POLÍCIA CIVIL (2014-2019)

SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA  
POLÍCIA CIVIL  
PRIMEIRA DELEGACIA DE POLÍCIA DE CAXIAS - 10P CAXIAS  
Endereço: PANTEON, S/N, CENTRO, FONE: (99) 324-3127

RELATÓRIO DE FATOS POR MUNICÍPIO - POLÍCIA CIVIL  
01/01/2014 até 30/06/2019

	INURBIA	INCIDENTOS PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	TOTAL GERAL
Total	1.312	15	1.327
CAXIAS	1.312	15	1.327

SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA  
POLÍCIA CIVIL  
PRIMEIRA DELEGACIA DE POLÍCIA DE CAXIAS - 10P CAXIAS  
Endereço: PANTEON, S/N, CENTRO, FONE: (99) 324-3127

RELATÓRIO DE FATOS POR MUNICÍPIO - POLÍCIA CIVIL  
01/01/2014 até 30/06/2019

	INCIDENTOS - JEIT (71888)	INCIDENTOS PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	TOTAL GERAL
Total	14	15	29
CAXIAS	14	15	29





ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA  
POLÍCIA CIVIL  
PRIMEIRA DELEGACIA DE POLÍCIA DE CAXIAS - 10ª CAXIAS  
Endereço: PAVILION S/N, CENTRO, FONE: 098326-1329

RELATÓRIO DE FATOS POR MUNICÍPIO - POLÍCIA CIVIL  
01/01/2014 até 31/12/2014

	MUNICÍPIO - CAXIAS	MUNICÍPIO - PONTAL DO ANIL	TOTAL GERAL
Total	1	1	2
CAXIAS	1	0	1



ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA  
POLÍCIA CIVIL  
PRIMEIRA DELEGACIA DE POLÍCIA DE CAXIAS - 10ª CAXIAS  
Endereço: PAVILION S/N, CENTRO, FONE: 098326-1329

RELATÓRIO DE FATOS POR MUNICÍPIO - POLÍCIA CIVIL  
01/01/2015 até 31/12/2015

	MUNICÍPIO - CAXIAS	MUNICÍPIO - PONTAL DO ANIL	TOTAL GERAL
Total	5	3	8
CAXIAS	5	0	5



ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA  
POLÍCIA CIVIL  
PRIMEIRA DELEGACIA DE POLÍCIA DE CAXIAS - 10ª PC-CAXIAS  
Endereço: RANTECH, S/N, CENTRO, FONE: (98)321-3127

RELATÓRIO DE FATOS POR MUNICÍPIO - POLÍCIA CIVIL  
01/01/2016 até 31/12/2016

	RACISMO - LEI 7.714/88	RACISMO PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	TOTAL GERAL
Total	1	1	2
CAXIAS	1	1	2



ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA  
POLÍCIA CIVIL  
PRIMEIRA DELEGACIA DE POLÍCIA DE CAXIAS - 10ª PC-CAXIAS  
Endereço: RANTECH, S/N, CENTRO, FONE: (98)321-3127

RELATÓRIO DE FATOS POR MUNICÍPIO - POLÍCIA CIVIL  
01/01/2017 até 31/12/2017

	RACISMO - LEI 7.714/88	RACISMO PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	TOTAL GERAL
Total	3	1	4
CAXIAS	3	1	4



ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA  
POLÍCIA CIVIL  
PRIMEIRA DELEGACIA DE POLÍCIA DE CAXIAS - 10P CAXIAS  
Endereço: PANTOAN, S/N, CENTRO, FONE: (98)321-3127

RELATÓRIO DE FATOS POR MUNICÍPIO - POLÍCIA CIVIL  
01/01/2019 até 31/12/2018

	MACISMO - UFF 110008	MACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	TOTAL GERAL
Total	3	1	4
CAXIAS	3	1	4



ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA  
POLÍCIA CIVIL  
PRIMEIRA DELEGACIA DE POLÍCIA DE CAXIAS - 10P CAXIAS  
Endereço: PANTOAN, S/N, CENTRO, FONE: (98)321-3127

RELATÓRIO DE FATOS POR MUNICÍPIO - POLÍCIA CIVIL  
01/01/2019 até 30/06/2019

	MACISMO - UFF 110008	MACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	TOTAL GERAL
Total	1	1	2
CAXIAS	1	1	2

---

**Fwd: Projeto Conhecendo a História**

1 mensagem

---

Domingos Eduardo da Silva <domingos@mpma.mp.br>  
Para: meiriele.medeiros@gmail.com

28 de abril de 2020 15:26

----- Forwarded message -----

De: Sandra Soares de Pontes <sandrapontes@mpma.mp.br>  
Date: seg., 27 de abr. de 2020 às 11:01  
Subject: Projeto Conhecendo a História  
To: Domingos Eduardo da Silva <domingos@mpma.mp.br>

Prezado,

Segue link onde você pode encontrar todo o material disponibilizado pelo Ministério Público, através do Ceop de Direitos Humanos sobre Ensino da História Afrodescendente e Indígena, em projeto específico na área, denominada PROJETO CONHECENDO A HISTÓRIA.


[https://www.mpma.mp.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=131228&Itemid=2123?option=com\\_content&view=article&id=131228&Itemid=2123](https://www.mpma.mp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=131228&Itemid=2123?option=com_content&view=article&id=131228&Itemid=2123)

Atenciosamente

Sandra Soares de Pontes  
Promotora de Justiça  
Coordenadora do Ceop/Educação-MPMA  
Coordenadora da COPEUC/IGNDH  
sandrapontes@mpma.mp.br

55 99 991322318.

---

 **pastedImage.png**  
1K

## PROJETO “CONHECENDO A HISTÓRIA” – MPMA



### PROCURADORIA GERAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO MARANHÃO

Procurador-Geral de Justiça  
**Luis Gonzaga Martins Coelho**

Subprocurador-Geral de Justiça para Assuntos Jurídicos  
**Francoza dos Chagas Barros de Sousa**

Subprocuradora-Geral de Justiça para Assuntos Administrativos  
**Marcília Campos das Neves Costa**

Delegador-Geral do Ministério Público  
**Eduardo Jorge Hiluy Nicolau**

Subdelegador-Geral do Ministério Público  
**Marcos Antônio Anchieta Guimarães**

Devidora do Ministério Público  
**Rita de Cássia Maia Sapatira**

Diretor do Exame Superior do Ministério Público  
**Márcio Thadeu Silva Marques**

Diretor-Geral do PGJ  
**Emmanuel José Peres Netto Góes Soares**

Diretor da Secretaria para Assuntos Institucionais  
**Marcos Antônio Santos Amorim**

Diretor da Secretaria de Planejamento e Gestão  
**Belmarco Renato Leite Filho**

Diretor da Secretaria Administrativa-Financeira  
**Carmen Lígia Polônio Viana**

Assessor-Chefe do PGJ  
**Justino da Silva Guimarães**

Chefe de Gabinete do PGJ  
**Fabíola Fernandes Fehelma Fereira**

**Organização:**  
**Belmarco Renato Leite Filho**  
Diretor da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPIAG)

**Redação:**  
**Cláudia Marcela Araújo Amorim** – Assessor do Planejamento  
**Lucas Sales Sales Lopes** – Assessor ministerial SEPIAG  
**Shirley Senador de Assis** – Assessor Técnico – SEPIAG  
**Samy de Jesus Curim** – Chefe de Seção – SEPIAG  
**Jessica Cristine Almeida Leite** – Estagiária – SEPIAG

**Fotos e Imagens:**  
Arquivo do COOM e SEPIAG/MPMA  
<https://photos001/0/>

Procuradoria-Geral de Justiça do Estado do Maranhão  
Av. Prof. Carlos Cunha, 556, D. 100A, 550 LULA-MA.  
CNPJ: 06.076.800 – Fone: (98) 329-6000 – (98) 329-6044  
Homepage: <http://www.mpma.org.br>

## Portfólio de Projetos

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO 2018-2021

Atento aos problemas que atingem nossa sociedade e visando bem cumprir suas atribuições constitucionais, o Ministério Público do Estado do Maranhão estabeleceu as objetivos no seu Mapa Estratégico, alinhado às orientações emanadas do CNMP, planejando como diretriz transversal e todas as segmentos da atuação finalística o tema "Combate à Corrupção", dando origem ao Programa Institucional "MINISTÉRIO PÚBLICO NO COMBATE À CORRUPÇÃO E À SONEGAÇÃO FISCAL".

Para fins de concretização do referido Programa Institucional, a Comissão de Gestão do Planejamento Estratégico, bem como o Comitê de Combate à Corrupção, que foi criado com a finalidade de trabalhar na prevenção e enfrentamento à corrupção no âmbito do Ministério Público do Estado do Maranhão, elegeram os projetos prioritários das áreas finalística e administrativa, reunidos no Portfólio de Projetos de 2018.

Desde a implementação deste programa a MPMA já recebeu cinco prêmios no CNMP, sendo bicampeão na categoria "Combate à Corrupção" e com isso registramos nosso contentamento pelo sucesso e premiação dos projetos, bem como nosso agradecimento a todos os integrantes do Ministério Público do Estado do Maranhão, pois sem o esforço e engajamento de todas não alcançaríamos tão nobres resultados.

**Luís Gonzaga Martins Coelho**  
*Procurador-Geral de Justiça*



## Portfólio de Projetos

- Meninos do Trem, 4
- Execução de Medidas Socioeducativas, 5
- Família Acolhedora, 6
- GHANA, 7
- O Dinheiro do FUNDEF e da Educação, 8
- Programa Interinstitucional Educação de Qualidade: Direito de todos os Maranhenses, 9
- Pau de Atira Nunca Mais: o MP na Defesa do Transporte Escolar de Qualidade, 10
- Ler, Escrever e Pensar: Conscientizar para Transformar, 11
- Mediação Sanitária e Ministério Público, 12
- Direito à Saúde e Ministério Público, 13
- Conhecendo a História, 14
- Viva a Vida, Não Julgue, 15
- Adequação de Currículos, 16
- Efetivando Conselhos, 17
- Portal da Transparência, 18
- Administração Pública Legal, 19
- Valorização de Resíduos, 20
- Capacitação em Resíduos Sólidos, 21
- Integração e Tecnologia na Prevenção e Redução da Criminalidade, 22
- Nota Fiscal Integral, 23
- Telecomunicações: Conexão para a Cidadania, 24
- Educação Financeira: Instrumento de Cidadania, 25
- Quem Escolhe seu Caminho? Você ou os Drogas?, 26
- Campanha Cidadão Consciente – Gestão Transparente, 27

## CONHECENDO A HISTÓRIA

Por meio do debate e de parcerias, fazer inserir no currículo escolar dos sistemas de ensino público e privado as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteram o art. 26-A a Lei nº 9.394/1996 (LDB), para tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Gestor: CAOp/DHC

14



# CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MEDIDAS A SEREM ADOTADAS PARA CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Constituição Federal de 1988 Art. 211  
LDB N° 9394/96 Artigos 8º, 11 e 18



**1ª Medida - Comissão**

- Criação de uma Comissão com representantes dos segmentos da sociedade para discussões e propostas de organização do CME.



**2ª Medida - Ante Projeto de Lei**

- Elaboração de Ante Projeto de Lei de Criação do CME e encaminhamento ao Prefeito Municipal.



**3ª Medida - Lei**

- Encaminhamento do Projeto de Lei de Criação do CME pelo Prefeito Municipal à Câmara de Vereadores para aprovação.
- Projeto de Lei sancionado.



#### 4ª Medida - Nomeação e Posse



- Eleição ou indicação dos Conselheiros.
- Nomeação dos Conselheiros por ato legal.
- Posse dos Conselheiros pelo Prefeito Municipal.



#### 5ª Medida - Regimento

- Elaboração e Aprovação do Regimento Interno.
- Elaboração do Plano de Atividades.



#### 6ª Medida - Infraestrutura

- Disponibilização de espaço físico para instalação do CME.
- Dotação de equipamentos e material permanente, tecnológico, de consumo e bibliográfico.



#### 7ª Medida - Recursos Humanos

- A secretaria deve colocar à disposição do CME, uma secretária, um assessor técnico e pessoal de apoio.



#### 8ª Medida - Capacitação

- Capacitação dos Conselheiros e suplentes.
- Cadastro do CME no Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação (SICME).

# CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

## PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DA COMUNIDADE NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 no Art. 211 deixa claro que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.”

A Lei nº 9394/96 veio regulamentar a instituição dos sistemas municipais de educação (art. 8º), de forma harmônica com o sistema estadual de ensino. Os artigos 11 e 18 definem as atribuições dos municípios e a abrangência dos sistemas municipais de ensino, com prioridade para a educação infantil e ensino fundamental.

Merece destaque o parágrafo 2º do art. 8º que estabelece o princípio da liberdade da organização dos sistemas de ensino, o que, de forma suplementar, pressupõe a possibilidade de um órgão consultivo, normativo e deliberativo, isto é, um Conselho Municipal de Educação, com a competência que respeita a abrangência e a hierarquia dos entes da federação.

Assim, entendemos que o Conselho Municipal de Educação é um órgão que compõe o Sistema Municipal de Ensino e traz, na sua natureza o princípio da participação e da representatividade da comunidade na gestão da educação. Como os demais conselhos da área social é um dos elementos considerados necessários para o processo de descentralização/municipalização e para o fortalecimento dos sistemas municipais.



**ESTADO DO MARANHÃO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS  
GABINETE DO PREFEITO**

**CRIA O SISTEMA MUNICIPAL DE  
ENSINO DE CAXIAS-MA E DÁ OUTRAS  
PROVIDÊNCIAS.**

**O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, NO ESTADO DO  
MARANHÃO, no uso de suas atribuições legais. Faço saber que a Câmara  
Municipal de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei.**

**Art. 1º - Fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Caxias-Maranhão.**

**Art. 2º - O Sistema de Ensino de Caxias do Maranhão, compreende:**

- I – as instituições de ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – A Secretaria Municipal de Educação;
- IV – O Conselho Municipal de Educação.

**Art. 3º - Ao Conselho Municipal de Educação compete em conjunto com o Poder  
Público Municipal, além das atribuições conferidas em legislação própria, tendo em  
vista a nova LDB as seguintes:**

- I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;
- II – autorizar séries, cursos;
- III – aprovar bases curriculares;
- IV – aprovar regimentos escolares;
- V – autorizar os estabelecimentos de ensino;
- VI – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;
- VII – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS  
GABINETE DO PREFEITO**

**Art. 4º-** À Secretaria Municipal de Educação, além das atribuições conferidas em legislação própria, compete:

- I – oferecer prioridade para o Ensino Fundamental, no Município;
- II – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas;
- III – atuar em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades das áreas dos incisos I e II;
- IV – baixar as normas complementares ao Sistema Municipal de Ensino;
- V – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar o funcionamento das instituições de ensino.

**Art. 5º-** Esta Lei entrará em vigor a partir da data da sua publicação.

**GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, ESTADO DO  
MARANHÃO, EM 16 DE DEZEMBRO DE 2011.**

**Humberto Ivar Araújo Coutinho**  
Prefeito Municipal



**ESTADO DO MARANHÃO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS  
GABINETE DO PREFEITO**

**LEI Nº. 2.026/2012**

**CRIA E REGULAMENTA O  
CONSELHO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS  
PROVIDÊNCIAS.**

**HUMBERTO IVAR ARAÚJO COUTINHO, PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS - MA**, faz saber a todos os habitantes deste município, que a Câmara Municipal aprovou, e eu, sanciono e promulgo a seguinte Lei:

**CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º. Fica criado o Conselho Municipal de Educação no Município de Caxias, designado pela sigla CME, órgão colegiado, integrado ao Sistema Municipal de Ensino, de natureza participativa e representativa da comunidade na gestão da educação, o qual passa a ser disciplinado nos termos da presente lei.

Art. 2º. O Conselho Municipal de Educação exercerá as funções de caráter normativo, consultivo e deliberativo, sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do Município de Caxias-MA.

**CAPÍTULO II - DA COMPOSIÇÃO**

Art. 3º. O Conselho Municipal de Educação de Caxias será constituído por 19 (dezenove) membros conforme segue abaixo:

- I - 01 (um) representante da Secretaria Municipal de Educação;
- II - 01 (um) representante da Procuradoria Geral do Município de Caxias;
- III - 01 (um) representante dos diretores da Educação Infantil da rede privada de Ensino;
- IV - 01 (um) representante dos diretores da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino;
- V - 01 (um) representante dos diretores das séries iniciais, assim entendidas do 1º ao 5º ano, da rede pública municipal de ensino;
- VI - 01 (um) representante dos diretores das séries finais, assim entendidas do 6º ao 9º ano, da rede pública municipal de ensino;
- VII - 01 (um) representante dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil das Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino;
- VIII - 01 (um) representante dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental das séries iniciais das Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino;
- IX - 01 (um) representante dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental das séries finais das Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino;



**ESTADO DO MARANHÃO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS  
GABINETE DO PREFEITO**

- X - 01 (um) representante dos Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos das Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino;  
XI - 01 (um) representante de Pais de alunos das Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino;  
XII - 01 (um) representante, civilmente capaz, dos Estudantes das Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino;  
XIII - 01 (um) representante dos docentes, da Educação Fundamental das séries iniciais da Rede Pública Municipal de Ensino;  
XIV - 01 (um) representante dos docentes, da Educação Fundamental das séries finais da Rede Pública Municipal de Ensino;  
XV - 01 (um) representante dos Conselhos Escolares;  
XVI - 01 (um) representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.  
XVII - 01 (um) representante dos docentes do Ensino Fundamental das séries iniciais da Rede Privada.  
XVIII - 01 (um) representante do núcleo de Educação do campo.  
XIX - 01 (um) representante do Poder Legislativo.

§1º O CME é um órgão colegiado de participação social que integra a estrutura do Poder Executivo Municipal e faz parte do sistema municipal de ensino.

§2º. A nomeação dos membros do CME será feita por ato do Poder Executivo Municipal com base na indicação efetuada pelos respectivos órgãos, entidades e segmentos representativos e o exercício do cargo será considerada atividade de relevante interesse social.

Art. 4º. Cada membro titular deverá ter dois suplentes, enumerados como primeiro e segundo suplente respectivamente, que serão indicados pelos respectivos órgãos, entidades e segmentos representativos.

Art. 5º. Os conselheiros terão mandato de 04 (quatro) anos, sendo permitido somente uma recondução por igual período.

§1º O processo de substituição de 1/3 do colegiado começará findo o 2º ano do primeiro mandato.

§ 2º A ordem da alternância e os membros que serão substituídos no percentual descrito no parágrafo anterior deste artigo serão definidos no Regimento Interno do CME.

Art. 6º. O mandato de conselheiro deve ser declarado vago, somente, com a renúncia, por escrito, do Conselheiro Titular.

§1º. Ocorrendo impedimento legal, licenciamento ou afastamento do membro titular, assumirá o primeiro suplente enquanto perdurar o impedimento, licenciamento ou afastamento, e na sua falta ou impedimento, assumirá o segundo suplente.



**ESTADO DO MARANHÃO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS  
GABINETE DO PREFEITO**

Art. 7º. Os conselheiros não farão jus à qualquer tipo de remuneração ou gratificação e deverão ter domicílio e residência no município de Caxias.

Art. 8º. São impedidos de integrar o Conselho Municipal de Educação:

- I – cônjuge e parentes consangüíneos ou afins, até o terceiro grau do prefeito ou vice-prefeito e dos secretários;
- II – Tesoureiro, contador ou funcionário de empresa de assessoria ou consultoria que prestem serviços relacionados à administração ou controle interno dos recursos ou fundo, bem como cônjuges, parentes consangüíneos ou afins, até o terceiro grau, desses profissionais;
- III – Pais de alunos que exerçam cargos ou funções públicas de livre nomeação e exoneração no âmbito dos órgãos ou que prestem serviços terceirizados do respectivo Poder Executivo gestor dos recursos;
- IV – estudantes que não sejam emancipados.

Art. 9º. Quando os conselheiros forem representantes de professores e diretores ou de servidores das escolas públicas, no curso do mandato, fica vedada:

- I – Sua exoneração ou demissão do cargo ou emprego sem justa causa, ou transferência involuntária do estabelecimento de ensino que atuam;
- II – A atribuição de falta injustificada ao serviço, em função das atividades do conselho;
- III – o afastamento involuntário e injustificado da condição de conselheiro antes do término do mandato para o qual tenha sido designado.

### **CAPÍTULO III - DOS ÓRGÃOS E ESTRUTURA**

Art. 10º. São órgãos do Conselho Municipal da Educação:

- I – A Presidência;
- II – O Conselho Pleno;
- III – A Secretaria Geral;
- IV – As Câmaras;

§ 1º. O Conselho Pleno, órgão normativo e deliberativo, será constituído por todos os conselheiros do CME e tomará suas decisões por maioria absoluta de seus membros.

§2º. As Câmaras serão compostas por 04 (quatro) conselheiros e serão regulamentadas conforme dispuser o regimento interno, obedecendo à seguinte estrutura:

- I – Câmara de Educação Infantil;
- II – Câmara dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim entendidos, do 1º ao 5º ano;
- III – Câmara dos anos finais do Ensino Fundamental, assim entendidos, da 6ª ao 9º ano;
- IV – Câmara da Educação de Jovens, Adultos e Idosos;



ESTADO DO MARANHÃO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS  
GABINETE DO PREFEITO

§3º. As matérias pertinentes a cada câmara serão estudadas e aprovadas em primeira instancia por ela e posteriormente ratificadas pelo Conselho Pleno.

§4º. As matérias não ratificadas pelo Conselho Pleno serão objeto de reexame;

§5º. Os pareceres aprovados pelo Conselho Pleno serão assinados pelos Presidentes do Conselho e da respectiva Câmara, e quando normativo, será homologado pelo secretário.

Art. 11º. A presidência e a vice-presidência do Conselho Municipal de Educação somente poderão ser exercidas pelos representantes indicados nos incisos III ao XVIII do artigo 2º e seus membros não poderão integrar as câmaras.

Art. 12º. O Conselho Pleno reunir-se-á mensalmente, e extraordinariamente, na forma que dispuser o Regimento Interno.

#### CAPÍTULO IV - DAS COMPETÊNCIAS

Art. 13º. Compete ao Conselho Municipal de Educação as funções normativas, consultivas, deliberativas e fiscalizatórias tendentes a:

- I – promover a discussão das políticas educacionais municipais, acompanhando sua implementação e avaliação;
- II – participar da elaboração e avaliar o Plano Municipal de Educação, acompanhando sua execução;
- III – acompanhar e avaliar a qualidade do ensino no âmbito do Município, propondo medidas que visem o seu aperfeiçoamento;
- IV – verificar o cumprimento do dever do Poder Público Municipal para com o ensino, em conformidade com a legislação pertinente;
- V – acompanhar e avaliar a chamada anual de matrícula, o recenseamento escolar, o acesso à educação, as taxas de aprovação/reprovação e evasão escolar;
- VI – analisar e participar da discussão da proposta do orçamento municipal para o ensino e a educação;
- VII – emitir parecer sobre a criação e expansão de cursos de qualquer nível, grau ou modalidade de competência do ensino municipal;
- VIII – emitir parecer prévio sobre o processo de cessação, a pedido, de atividades escolares de estabelecimentos ligados ao Sistema Municipal de Ensino;
- IX – manter intercâmbio com os Conselhos Nacional, Estadual e Municipais de Educação e outros Conselhos afins;
- X – acompanhar e fiscalizar os programas suplementares de assistência ao educando, garantindo acesso igualitário àqueles com necessidades especiais;
- XV – estabelecer critérios para que a educação infantil e o ensino fundamental atendam à variedade de métodos de ensino e formas de atividades escolares, tendo em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais, visando ao estímulo de experiências pedagógicas, com o fim de aperfeiçoar os processos educativos;





**ESTADO DO MARANHÃO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS  
GABINETE DO PREFEITO**

- XVI – definir critérios e procedimentos para a oferta de educação escolar regular de jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades;
- XVII – Avaliar os cursos e programas de educação à distância, observada a legislação vigente;
- XVIII – Avaliar o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais.
- XIX – Fiscalizar as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação em educação especial, que possuem apoio técnico e financeiro do Poder Público;
- XX – Propor medidas e formas de melhoria do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, do desempenho escolar e das relações com a comunidade;
- XXI – Elaborar, aprovar e modificar o seu regimento interno.
- XXII – Eleger seu Presidente e Vice-Presidente.

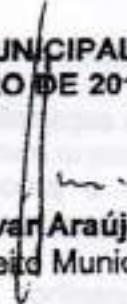
**CAPÍTULO V- DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS**

Art. 14º. A dotação orçamentária e os recursos financeiros específicos necessários para manutenção e funcionamento do CME serão assegurados pelo Poder Público Municipal.

Art. 15º. O mandato dos primeiros conselheiros nomeados pelo Chefe do Executivo, que regimentalmente integrarem os 50% (cinquenta por cento) a serem renovados na primeira eleição terá duração de dois anos.

Art. 16º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, ESTADO DO  
MARANHÃO, EM 27 DE DEZEMBRO DE 2012.**

  
**Humberto Ivar Araújo Coutinho**  
Prefeito Municipal



# CAXIAS

Diário Oficial do Município - Atos do Poder Executivo Municipal

ANO XXIV Nº 3550-CAXIAS (MA), SEGUNDA-FEIRA, 28 DE MAIO DE 2018

Edição de Hoje: 02 páginas

## DECRETO

DECRETO Nº 091, DE 26 DE ABRIL DE 2018.

**NOMEIA MEMBROS DO  
CONSELHO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO PARA  
COMPLEMENTAREM O  
MANDATO DE 2018 A 2021.**

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, Estado do Maranhão, **Fábio José Gentil Pereira Rosa**, no uso de suas prerrogativas e atribuições legais, fundamentado no art. 65, incisos II, VIII, XII, da Lei Orgânica do Município.

**DECRETA:**

**Art. 1º** Ficam nomeados os membros titulares e suplentes do Conselho Municipal de Educação para complementarem o mandato de 2018 a 2021, conforme segue:

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**REPRESENTANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**Titular:** Ana Célia Pereira Damasceno de Macedo  
**1º Suplente:** Maria do Socorro Ferreira de Brito Filha  
**2º Suplente:** Wildete da Silva Santos Araújo

**REPRESENTANTES DA PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO DE CAXIAS**

**Titular:** Adenilson Dias de Sousa  
**1º Suplente:** Cássio Caminha Veloso  
**2º Suplente:** Aline Souza de Barros e Silva

**REPRESENTANTE DOS DIRETORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PRIVADA DE ENSINO**

**Titular:** Luciana Silva Machado Cartanhode

**REPRESENTANTES DOS DIRETORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO**

**Titular:** Wilma Cuitelayne Ferreira Sousa  
**1º Suplente:** Luzinete Vieira da Cunha Silva  
**2º Suplente:** Magna Reis R. da Silva

**REPRESENTANTES DOS DIRETORES DAS SÉRIES INICIAIS, ASSIM ENTENDIDAS DO 1º AO 5º ANO, DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO**

**Titular:** Maria de Rosário Leite Moraes  
**1º Suplente:** Elisângela Carvalho Pires  
**2º Suplente:** Antonia Tarcia Silva Sousa

**REPRESENTANTES DOS DIRETORES DAS SÉRIES FINAIS, ASSIM ENTENDIDAS DO 6º AO 9º ANO, DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO**

**Titular:** Edineuza Carneiro de Paiva  
**1º Suplente:** Raquel de Alencar de Oliveira  
**2º Suplente:** Erica Bianca Silva Palhano

**REPRESENTANTES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**Titular:** Elis Regina Macedo Sousa  
**1º Suplente:** Maria Alves de Oliveira Silva  
**2º Suplente:** Divanilda Maria Silva Almada

**REPRESENTANTES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS SÉRIES INICIAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**Titular:** Conceição de Maria Ramalho de Sousa

**REPRESENTANTES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS SÉRIES FINAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**Titular:** Antonia Thelma Araújo dos Santos  
**1º Suplente:** Elenilde Fernandes de Sousa

**REPRESENTANTE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**Titular:** Maria Salviana Sousa da Silva

**REPRESENTANTES DE PAIS DE ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**Titular:** Dárcia Raquel Sousa Pereira  
**1º Suplente:** Katia Cirlene Brito  
**2º Suplente:** Terezinha de Jesus Coimbra Lopes Bonfim

**REPRESENTANTES CIVILMENTE CAPAZ DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**Titular:** Francisca da Conceição Pessoa da Silva  
**1º Suplente:** Edivane Pereira de Sousa  
**2º Suplente:** Paulo Henrique Souza Lima

**REPRESENTANTES DOS DOCENTES, DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DAS SÉRIES INICIAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO**

Titular: Maria Lucileide Moura Moraes  
1º Suplente: Jane de Cássia Sousa Moraes  
2º Suplente: Cleiminda da Costa Alves

**REPRESENTANTES DOS DOCENTES, DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DAS SÉRIES FINAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO**

Titular: Simone Brandão Araújo  
1º Suplente: Francisco das Chagas Moraes dos Santos  
2º Suplente: Maria Francinele Freitas Coelho

**REPRESENTANTE DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS SÉRIES INICIAIS DA REDE PRIVADA**

Titular: Helaine Kelly França Oliveira

**REPRESENTANTES DOS CONSELHOS ESCOLARES**

Titular: Nilo Pinheiro dos Santos  
1º Suplente: Sonia Borges Torres

**REPRESENTANTES DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Titular: Hely de Maria Costa Oliveira  
1º Suplente: Fernanda Nascimento de Melo  
2º Suplente: Andréia Regina Pereira Damasceno

**REPRESENTANTES DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Titular: Maria de Jesus Teixeira de Sousa  
1º Suplente: Cezarina Costa e Silva  
2º Suplente: Josenir Castelo Branco Ferreira Lima

**REPRESENTANTES DO PODER LEGISLATIVO**

Titular: Mario Fernando de Assunção Sousa  
1º Suplente: Durval Araújo Rabelo Junior  
2º Suplente: Antônio Ramos Correa

**Art. 2º.** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**Art. 3º.** Dê-se ciência, publique-se e cumpre-se.

**GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, AOS VINTE E SEIS DIAS DO MÊS DE ABRIL, DO ANO DE DOIS MIL E DEZOITO.**

**FÁBIO JOSÉ GENTIL PEREIRA ROSA**  
Prefeito Municipal

## HINO DE CAXIAS

Letra: Teodoro Ribeiro Júnior  
Música: Elpidio Ferreira

Clara estrela no céu maranhense,  
Lira flébil do meigo cantor,  
Tua luz outra estrela não vence,  
Nem a lira mais cheia de amor.

Vamos juntos no albor destes dias  
Os louvores cantar de Caxias ( bis )

És a virgem toucada de rosas,  
Que te miras nas águas do rio,  
De onde as ninfas saíu, invejosas,  
Vêm beijar-te o perfil irradiado.

Vamos juntos no albor destes dias  
Os louvores cantar de Caxias ( bis )

Broquelada na paz tu trabalhas,  
E na paz confiada descansas,  
Mas não temes o fragor de batalhas,  
Quem já trouxe a vitória nas lanças.

Vamos juntos no albor destes dias  
Os louvores cantar de Caxias ( bis )

Não crearam teus seios escravos,  
Bemtos seios do alvor da cornéia,  
Que nós somos unidos e bravos,  
Filhos gratos da nova cornéia.

Vamos juntos no albor destes dias  
Os louvores cantar de Caxias ( bis )

Glória! Glória! As façanhas proclamaem,  
De princesa do adusto sertão,  
Cuja fama e valor se derramam,  
Pelas terras do audaz Maranhão.

Vamos juntos no albor destes dias  
Os louvores cantar de Caxias ( bis )



# CAXIAS

Cidade Oficial do Brasil - Associação Poder Executivo Maranhense

CRIADO PELA LEI 2.331/2017  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO, ATIVIDADE POLÍTICA  
E SEGURANÇA PÚBLICA

Pça. do Azeiteiro, 400 - Centro - CEP: 65.608-000 - Caxias/MA  
E-mail: gabinete@cxm.ma.gov.br



# Diário Oficial

Prefeitura Municipal de Caxias - MA

Criado pela Lei Nº 2331/2017 | Edição nº 5387/2021 Caxias - MA, 13/12/2021

## EXPEDIENTE

O Diário Oficial do Município de Caxias - MA, Criado pela Lei Nº 2331/2017 |, exclusivamente na forma eletrônica, é uma publicação da Administração Direta deste Município.

## ACERVO

As edições do Diário Oficial Eletrônico de Caxias poderão ser consultadas através da internet, por meio do seguinte endereço: <https://caxias.ma.gov.br/diario-oficial-do-municipio>

Para pesquisa por qualquer termo e utilização de filtros, acesse <https://caxias.ma.gov.br/diario-oficial-do-municipio/>. As consultas, pesquisas e download são de acesso gratuito e independente de qualquer cadastro.

## ENTIDADE

Prefeitura Municipal de Caxias - MA  
CNPJ: 05.281.738/0001-98, Prefeito Fábio José Gentil Pereira Rosa  
Endereço: Praça Dias Carneiro, 600, Centro  
Telefone: (99) 3521-3025 e-mail: [ti@caxias.ma.gov.br](mailto:ti@caxias.ma.gov.br)  
Site: <https://www.caxias.ma.gov.br>

## GABINETE

### DECRETO MUNICIPAL Nº 426 DE 02 DE DEZEMBRO DE 2021.

**“DISPÕE SOBRE A PRORROGAÇÃO DO MANDATO DOS CONSELHEIROS MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAXIAS E DAS OUTRAS PROVIDÊNCIAS”.**

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, ESTADO DO MARANHÃO, Fábio José Gentil Pereira Rosa, no uso de suas atribuições que lhe confere o artigo 65, inciso VII, da Lei Orgânica do Município,

CONSIDERANDO o ofício de nº 01262/2021/GAB/SEMECT de 29 de novembro de 2021 expedido pela senhora Ana Célia Pereira Damasceno de Macedo, Secretária Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia, solicitando a publicação do Decreto prorrogando os mandatos dos conselheiros Municipais de Educação da cidade de Caxias, Estado do Maranhão;

CONSIDERANDO as competências Regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990, pela Lei de nº 8.142 de 28 de dezembro de 1990, pela Resolução de nº 453 do Conselho Nacional de Saúde de 10 de maio de 2012 e pela Lei Municipal de nº 1.247 de 17 de janeiro de 1980, alterada pela Lei Municipal de nº 1.879 de 12 de dezembro de 2010.

CONSIDERANDO que em Reunião Ordinária do Conselho Municipal de Educação, foi aprovado a prorrogação do mandato do biênio de 2020-2021 até 30 de janeiro de 2022.

## DECRETA:

Art. 1.º Ficam prorrogados os mandatos dos Conselheiros Municipais de Educação da Cidade de Caxias, Estado do Maranhão, por mais um ano, por motivo da Pandemia da COVID-19.

Art. 2º. Esse Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogam-se as disposições em contrário.

**GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, ESTADO DO MARANHÃO, AOS DOIS DIAS DO MÊS DE DEZEMBRO, DO ANO DE DOIS MIL E VINTE E UM.**

**FÁBIO JOSÉ GENTIL PEREIRA ROSA**  
Prefeito Municipal

Código Identificador:  
b6abc944e6215aa5590293440667866133a02ccc4e1f77a071bd491917a79d170b70955d6  
f739d1675e0c7d5386c55a21271b576d591b8103f8c490240dda





# Diário Oficial

Prefeitura Municipal de Caxias - MA

Criado pela Lei Nº 2331/2017 | Edição nº 5582/2022 Caxias - MA, 28/09/2022

## EXPEDIENTE

O Diário Oficial do Município de Caxias - MA, Criado pela Lei Nº 2331/2017, exclusivamente na forma eletrônica, é uma publicação da Administração Direta deste Município.

## ACERVO

As edições do Diário Oficial Eletrônico de Caxias poderão ser consultadas através da internet, por meio do seguinte endereço: <https://caxias.ma.gov.br/diario-oficial-do-municipio/>

Para pesquisa por qualquer termo e utilização de filtros, acesse <https://caxias.ma.gov.br/diario-oficial-do-municipio/>. As consultas, pesquisas e download são de acesso gratuito e independente de qualquer cadastro.

## ENTIDADE

Prefeitura Municipal de Caxias - MA  
 CNPJ: 05.281.738/0001-98, Prefeito Fábio José Gentil Pereira Rosa  
 Endereço: Praça Dias Carneiro, 600, Centro  
 Telefone: (99) 3521-3025 e-mail: [ti@caxias.ma.gov.br](mailto:ti@caxias.ma.gov.br)  
 Site: <https://www.caxias.ma.gov.br>

## GABINETE

**DECRETO MUNICIPAL Nº 389 DE 12 DE SETEMBRO DE 2022.**

**NOMEIA A INTEGRANTE DO QUADRO ABAIXO PARA O CARGO EM COMISSÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, Estado do Maranhão, Fábio José Gentil Pereira Rosa, no uso de suas prerrogativas e atribuições legais,

fundamentado no art. 65, incisos II, VIII, XII, da Lei Orgânica do Município,

DECRETA:

Art. 1º. Fica nomeada a integrante do quadro abaixo para o cargo em comissão da Secretaria Municipal de Saúde.

NOME	CARGO	INÍCIO
EMILIA MATEUS DE SOUSA	COORDENADORA	28-9

Art. 2º. Este Decreto entra em vigor na data sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS,  
 AOS DOZE DIAS DO MÊS DE SETEMBRO DO ANO DE DOIS MIL E VINTE E DOIS.

FÁBIO JOSÉ GENTIL PEREIRA ROSA  
 Prefeito Municipal

**DECRETO MUNICIPAL Nº 393 DE 23 DE SETEMBRO DE 2022**

**DISPÕE SOBRE ALTERAÇÃO DE DISPOSITIVOS DA LEI Nº 2.026, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012, QUE "CRIA E REGULAMENTA O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAXIAS"**

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, ESTADO DO MARANHÃO, Fábio José Gentil Pereira Rosa, no exercício de suas atribuições legais que lhes são conferidas pelo art. 65, inciso VIII, da Lei Orgânica do Município,

CONSIDERANDO a Lei Nº 2.010/2011 que cria o Sistema Municipal de Ensino de Caxias - MA,

CONSIDERANDO a Lei Nº 2.026/2012 que cria e regulamenta o Conselho Municipal de Educação

CONSIDERANDO o marco legal da constituição do Sistema Municipal de Ensino de Caxias/MA, em que o Conselho Municipal de Educação assume entre



outros, o papel normativo, propositivo e deliberativo no tocante às matérias relacionadas a Educação Municipal;

CONSIDERANDO a importância da paridade no colegiado e prezando pelo princípio do pluralismo em que trata da diversidade de instituições que tem acesso ao colegiado;

CONSIDERANDO o Parecer do Conselho Municipal de Educação/CME nº 001/2022 Aprovado em 10/06/2022 que propõe alteração de dispositivos da lei nº 2.026, de 27 de dezembro de 2012, que "cria e regulamenta o Conselho Municipal de Educação de Cardas".

#### DECRETA:

Art. 1º - Alteração de dispositivos da Lei nº 2.026, de 27 de dezembro de 2012, que "cria e regulamenta o conselho municipal de educação de Cardas/MA"

Parágrafo único - A Lei nº 2.026, de 27 de dezembro de 2012, que "cria e regulamenta o conselho municipal de educação de Cardas/MA" passa a vigorar de acordo com alterações contidas neste decreto. A saber:

Art.2º- O Artigo 3º e seus incisos passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º - O Conselho Municipal de Educação de Cardas - MA será constituído por 12 (DOZE) representações, conforme segue abaixo:

I - 01 (UM) Representante da Secretaria Municipal de Educação;

II - 01(UM) Representante das Instituições privadas, filantrópicas, comunitárias ou confessionais de Educação Infantil;

III - 01(UM) Representante de Gestores de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino;

IV - 02(DOIS) Representantes de Gestores das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino, devendo 1 (UM) deles ser representante da Educação de Jovens, Adultos e Idosos;

V - 02(DOIS) Representantes de Coordenadores das Escolas, sendo 1(UM) representante de Educação Infantil e 1 (UM) representante do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino;

VI - 01 (UM) Representante de Pais de Alunos das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino;

VII - 01 (UM) representante, civilmente capaz, dos Estudantes das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino;

VIII - 01(UM) Representante de Docentes da Rede Pública Municipal de Ensino;

IX - 01 (UM) Representante dos Conselhos Escolares;

X - 01 (UM) Representante da Educação Básica no Campo da Rede Pública Municipal de Ensino;

XI - 01 (UM) Representante da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Ensino;

XII - 01 (UM) Representante da sociedade civil.

Art. 3º- O Artigo 4º passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 4º - Para cada membro titular, será nomeado 01 (UM) suplente representante da mesma categoria ou segmento social com assento no Conselho, que além de participar das reuniões ordinárias, extraordinária e de Câmaras, substituirá o titular em seus impedimentos temporários, provisórios, e em seus afastamentos definitivos ocorridos antes do fim do mandato.

Art. 4º - O Artigo 6º passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º - O mandato de conselheiro será declarado vago, após constatado afastamento sem justificativa, a 3 (três) reuniões ordinárias consecutivas do Conselho ou a 5 (cinco) alternadas.

§1º - Ocorrendo impedimento legal, licenciamento ou afastamento do membro titular, assumirá o suplente enquanto perdurar o impedimento, licenciamento ou afastamento.

Art. 5º - O Art. 10, §§ 1º e 2º, passam a vigorar com a seguinte redação:

#### Art. 10- (...)

§1º - O Conselho Pleno, órgão normativo e deliberativo, será constituído por todos os conselheiros do CME e tomará suas decisões por maioria absoluta de seus membros:

I - O exercício do direito de voto é atribuição da representação, devendo ser exercido pelo titular;

II - Nos casos de ausência do titular, o suplente deverá exercer o direito de voto.





## REPRESENTAÇÕES

### **I - Rep. da Secretaria Municipal de Educação:**

Titular: Maria do Socorro F de Brito Filha \_\_\_\_\_

### **II-Rep. da Procuradoria Geral do Município de Caxias:**

VACÂNCIA

### **III- Rep. dos Diretores da Educação Infantil da Rede Privada de Ensino:**

VACANCIA

### **IV-Rep. dos Diretores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino:**

Titular: Wilma Gultelayne Ferreira Sousa \_\_\_\_\_

1º Suplente: Luzinete Vieira da Cunha Silva \_\_\_\_\_

### **V-Rep. dos Diretores Séries Iniciais do 1º- 5º Ano da Rede Pública Municipal de Ensino:**

Titular: Maria do Rosário Leite Moraes \_\_\_\_\_

1º Suplente: Antonia Tercia Silva Sousa \_\_\_\_\_

### **VI- Rep. Diretores das Séries Finais do 6º- 9º Ano da Rede Pública Municipal de Ensino:**

VACÂNCIA

### **VII-Rep. de Coord. Pedag. Educ. Infantil - Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino:**

Titular: Elis Regina Macêdo Sousa \_\_\_\_\_

1º Suplente: Marta Alves de Oliveira Silva \_\_\_\_\_

### **VIII-Representante de Coord. Pedag. EF - Séries Iniciais-Escolas P. Rede Mun. de Ensino:**

VACANCIA

### **IX-Representante de Coord. Pedag. EF-Séries Finais -Escolas P. Rede Municipal de Ensino:**

Titular: Antonia Thelma Araújo dos Santos \_\_\_\_\_

### **X-Representante de Coord. Pedag. EJA - Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino:**

VACANCIA

### **XI- Representante de Pais de Alunos das Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino:**

VACÂNCIA



**XII- Representantes Civilmente Capaz dos Estudantes das Escolas Púb.da Rede de Ensino:**  
VACÂNCIA

**XIII-Representante dos Docentes da EF das Séries Iniciais da Rede Munic de Ensino:**

Titular: Maria Lucileide Moura Morais \_\_\_\_\_

1º Suplente:

2º Suplente:

**XIV-Representante dos Docentes da EF das Séries Finais da Rede Municipal de Ensino:**

Titular: Francisco das Chagas M. dos Santos \_\_\_\_\_

1º Suplente:

2.º Suplente:

**XV- Representantes dos Conselhos Escolares:**

Titular: Nilo Pinheiro dos Santos \_\_\_\_\_

1º Suplente:

**XVI-Representantes do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente:**

VACANCIA

**XVII-Representante dos Docentes da EF das Séries Finais da Rede Privada:**

VACANCIA

**XVIII-Representante do Núcleo de Educação do Campo:**

Titular: Cezarina Costa e Silva

1º Suplente:

1º Suplente:

**XIX- Representante do Poder Legislativo:**

VACÂNCIA

**RELAÇÃO DAS ESCOLAS POR POLO – ZONA URBANA**

<b>POLOS</b>	<b>ESCOLAS</b>
<b>I</b>	UIM Leôncio Alves Araújo UIM Deputado Alexandre Costa UEM Jovem Thales UIM Paulo Freire Com. Fé Em Deus UIM Belmiro De Paiva UIM Prof. <sup>a</sup> . Magnólia Hermínia UEM Costa Sobrinho UEM Marcelo Thadeu UI Izaura Costa UIM Hélio de Sousa Queiroz
<b>II</b>	UIM José Castro UEM Emília Costa UIM Edson Lobão Escola Comunitária Tia Edna UI Professora Rita de Cássia Azevedo
<b>III</b>	UEM Teodomiro Carneiro UIM Paulo Marinho UEM Mons. Gilberto Barbosa Colégio Santo Antonio UEM Acrísio Cruz UIM Eziquio Barros E Com Educandário Eva S. Magalhães UI João Lisboa UIM Joaquim Francisco UI Professora Raimunda Barbosa Gonçalves de Jesus CEIM Portadores de Necessidades Especiais Maria Luiza Pereira
<b>IV</b>	UEM Lourdes Feitosa

	<p>E. C. São Francisco de Assis</p> <p>E Com Fundação Marilene Medeiros</p> <p>UIM Filomena Machado Teixeira</p> <p>E Com Coronel Sadock Costa</p> <p>E Com Presidente Domingos Machado</p> <p>UI Dr. Achiles Cruz</p>
<b>V</b>	<p>UEM São José</p> <p>UEM Francisco Dias Brandão</p> <p>UIM Marly Sarney</p> <p>UIM Jacira Vilanova</p> <p>UIM Marinalva Soares Guimarães</p>
<b>VI</b>	<p>UEM Ruy Frazão Soares</p> <p>UIM João Lobo</p> <p>UIM Raimundo Nunes</p> <p>UEM Dr. João Viana</p> <p>UEM Márcia Marinho</p> <p>E Com Tia Joana</p> <p>UI Nossa Senhora dos Remédios</p> <p>UI Duque de Caxias</p> <p>UIM Antonio Rodrigues Bayma</p> <p>UI Professora Suely Reis</p> <p>UIM Guiomar Assunção</p> <p>UIM Antonio Edson Rodrigues</p> <p>Colégio Militar 2 de Julho/ UIM Deborah Pereira</p>
<b>VII</b>	<p>UIM Arlindo Fernandes Oliveira</p> <p>UEM Jadhriel Carvalho</p> <p>UEM Santos Dumont</p> <p>UEM São Raimundo</p>
<b>VIII</b>	<p>UIM Antenor Gomes Viana Júnior</p> <p>UIM Santa Catarina de Labouré</p> <p>UIM Coelho Neto</p> <p>E Com Nossa Senhora das Graças</p> <p>UEM São Francisco</p> <p>UI Presidente Jonh Kennedy</p>

## Localização das Escolas

Filtro	Valor
Ano letivo	2021
Situação de funcionamento	Em Atividade
Zona	Urbana

Quantitativo	
Quantidade total de escolas	82
Quantidade de escolas na zona Urbana	82

### Urbana

Ordem	INEP	Escola	Endereço
1	21216231	CEI ELZA DE SOUSA FONSECA	AV RIO DE JANEIRO, 973, SIREMA
2	21158365	CEI LUCRÉCIA CARNEIRO	RUA SENADOR CLODOMIR CARDOSO, SN, CANGALHEIRO
3	21279659	CEI MARCELO DIND	RUA DOS CALDEIRÕES, SN, CALDEIRÕES
4	21279500	CEI MARIA DAS NEVES COUTINHO MÃE PRETA	RUA PARNARAMA, SN, VILA LOBÃO
5	21279519	CEI NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO	AVENIDA BENJAMIN CONSTANT, SN, NOVA CAXIAS
6	21198824	CEI PREFEITO ALUÍZIO LOBO	RUA DO PARNAÍPO S/N, SN, PONTE
7	21155780	CEI PROFª FRANCILEIDE LEAL MOREIRA	LARGO RAIMUNDO SANTOS, SN, NOVA CAXIAS
8	21279527	CEI PROFª ISABEL DOLORES LEÃO BRITO	AVENIDA SANTOS DUMONT, SN, ANTENOR VIANA
9	21279535	CEI PROFª MARIA BENEDITA PEREIRA DA SILVA	AVENIDA 15 DE NOVEMBRO, SN, TESO DURO
10	21159289	CEI ROSINA	RUA SANTO ANTONIO, 1014, CAMPO DE BELÉM
11	21280690	CEI SANTA TEREZINHA	QUADRA 15 - RUA 04 RESID SANTA TEREZINHA, PIRAJÁ
12	21599696	CEI VEREADOR CATULÉ	RUA 13 DE MAIO, S N, JOSÉ CASTRO
13	21158185	CEI VILA ARIAS	AVENIDA VILA ARIAS, S N, MATA DURO
14	21156131	CEI VILA PARAÍSO	RUA NAUM, QUADRA D 03, LOTE 14, SN, RESIDENCIAL VILA PARAÍSO
15	21158193	CEI VOLTA REDONDA	AVENIDA VOLTA REDONDA, SN, VOLTA REDONDA
16	21155763	CEIM PORT DE NEC ESP MARIA LUIZA PEREIRA	AVENIDA VILA ARIAS, SN, VILA ARIAS
17	21155828	COLÉGIO MUNICIPAL ANTONIO RODRIGUES BAYMA	AV. MAL. COSTA E SILVA, 1327, CASTELO BRANCO
18	21155879	COLÉGIO SANTO ANTONIO	RUA SIQUEIRA CAMPOS, 508, OLHO D'ÁGUA
19	21233055	CRECHE MATERNO INFANTIL VILA LOBÃO	RUA PEDREIRAS, 1032, VILA LOBÃO

Ordem	INEP	Escola	Endereço
20	21332029	EDUCANDÁRIO EVA SILVA MAGALHÃES	RUA DO MATADOURO NOVO, 1285, MATADOURO NOVO
21	21271470	EM ANTONIO GOMES VIANA JÚNIOR	AV SANTOS DUMONT, S/N, ANTONIO VIANA
22	21157600	EM SÃO RAIMUNDO	TRAVESSA SÃO JOSÉ, SN, BACURI
23	21158541	ESCOLA COMUNITÁRIA CRUZEDO DO SUL VI	RUA CORONEL LIBANO LOBO, 852, CENTRO
24	21158506	ESCOLA COMUNITÁRIA CEL SADOCK COSTA	RUA AARÃO REIS, SN, CENTRO
25	21217319	ESCOLA COMUNITÁRIA FÉ EM DEUS	RUA DOS CALDEIRÕES, 249, CALDEIRÕES
26	21198116	ESCOLA COMUNITÁRIA MARILENE MEDEIROS	RUA DO ESPÍRITO SANTO, 829, CANGALHEIRO
27	21158069	ESCOLA COMUNITÁRIA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	RUA ALUIZIO LOBO, 3145, SÃO FRANCISCO
28	21158204	ESCOLA COMUNITÁRIA PRESIDENTE DOMINGOS MACHADO	RUA SANTA INÊS, 1242, VILA LOBÃO
29	21157324	ESCOLA COMUNITÁRIA SÃO FRANCISCO DE ASSIS	RUA DO RIO, 898, CANGALHEIRO
30	21265046	ESCOLA COMUNITÁRIA SEBASTIANA COSTA	RUA SATURNINO BELO, 3067, SÃO FRANCISCO
31	21157979	ESCOLA COMUNITÁRIA TIA EDNA	RUA SANTA RITA, 230, PONTE
32	21265364	ESCOLINHA TIA JOANA	AVENIDA VOLTA REDONDA, SN, VOLTA REDONDA
33	21158215	FUNDAÇÃO JOSÉ CASTRO	RUA JOSÉ FIRMINO DE CARVALHO, 1452, PONTE
34	21158371	JARDIM DE INFÂNCIA GENTILZINHO	AV SANTOS DUMONT, SN, SIREMA
35	21158568	UI DR ACHLES CRUZ	PRAÇA SALVADOR BARBOSA, S/N, CANGALHEIRO
36	21158785	UI PROFESSORA RAIMUNDA BARBOSA GONÇALVES DE JESUS	AVENIDA SANTOS DUMONT, S/N, CENTRO
37	21158681	UIEM COSTA SOBRINHO	AVENIDA PIRAJÁ, S/N, PIRAJÁ
38	21158581	UIEM DOUTOR JOÃO VIANA	1ª TRAVESSA MANGEL EMÍDIO, S/N, BELA VISTA
39	21158762	UIEM EMÍLIA COSTA	RUA DO PARANÁ, 1910, PONTE
40	21158459	UIEM ENGENHEIRO JADIEL CARVALHO	RUA ALUIZIO LOBO, S/N, TESO DURO
41	21158866	UIEM FRANCISCO DIAS BRANDÃO	RUA ITAPECURUZINHO, SN, ITAPECURUZINHO
42	21158467	UIEM JOVEM THALES RIBEIRO GONÇALVES	RUA DOS CALDEIRÕES, SN, CALDEIRÕES
43	21158182	UIEM LOURDES FEITOSA	TRAVESSA SENADOR CLEDOMIR CARDOSO, S/N, CANGALHEIRO
44	21158670	UIEM MARCELO THADEU	RUA DO TAMARINEIRO, 697, TREVIZELA
45	21158576	UIEM MONSIEHOR GILBERTO BARBOSA	RUA SIQUEIRA CAMPOS, 447, OLHO D'ÁGUA
46	21217165	UIEM RUY FRAZÃO SOARES	RUA SANTA CRUZ, SN, REFINARIA
47	21158335	UIEM SANTOS DUMONT	AVENIDA SANTOS DUMONT, S/N, SIREMA
48	21158364	UIEM SÃO FRANCISCO	RUA SÃO FRANCISCO, 1054, SÃO FRANCISCO
49	21198750	UIEM SÃO JOSÉ	RUA PRINCIPAL, 1782, SÃO JOSÉ
50	21158483	UIEM UNIÃO DOS MORADORES	3ª TRAVESSA VILA ARIAS, SN, MATADOURO NOVO

Ordem	INEP	Escola	Endereço
51	21158550	UI DEPUTADO ALEXANDRE COSTA	AVENIDA RODRIGO OTAVIO, S/N, PONTE
52	21159700	UI DUQUE DE CAXIAS	PRAÇA CEMITÉRIO DOS REMÉDIOS, S/N, CENTRO
53	21159645	UI IZAURA COSTA	RUA ODORICO MENDES, S/N, TRIZIDELA
54	21159815	UI JOÃO LISBOA	RUA PRIMEIRO DE AGOSTO, 600, CENTRO
55	21159913	UI NOSSA SENHORA DOS REMEDIOS	RUA BELA VISTA, S/N, CASTELO BRANCO
56	21159921	UI PRESIDENTE JOHN KENNEDY	AVENIDA CENTAL, 527, CENTRO
57	21159980	UI PROFESSORA RITA DE CASSIA AZEVEDO	RUA SÃO JOSÉ, SN, PONTE
58	21159823	UI PROFESSORA SUELLY REIS	RUA BOM JESUS DOS PASSOS, S/N, CASTELO BRANCO
59	21159718	UIM ACRÍSIO CRUZ	RUA SESOSTRES PEREIRA, 2004, SIRIEMA
60	21158622	UIM ANTONIO EDSON RODRIGUES	AVENIDA VOLTA REDONDA, SN, VOLTA REDONDA
61	21198747	UIM COELHO NETO	Av Vila ARIAS S/N Mata Moura Novo, SN, Mata Moura Novo
62	21155798	UIM DÉBORAH PEREIRA COLÉGIO MILITAR 2 DE JULHO	AVENIDA VOLTA REDONDA, SN, VOLTA REDONDA
63	21158487	UIM EDSON LOBÃO	RUA JANIO QUADROS, S/N, SALOBRO
64	21158827	UIM FILOMENA MACHADO TEIXEIRA	RUA 21 DE ABRIL, SN, VOLTA REDONDA
65	21158878	UIM GUOMAR CRUZ ASSUNÇÃO	AVENIDA ALYORADA, SN, MUTIRÃO
66	21159637	UIM HÉLIO DE SOUSA QUERQZ	RUA DOS CALDEIROS, 230, CALDEIROS
67	21158916	UIM JACIRA GONÇALVES VILA NOVA	RODOVIA MA 034, SN, FUMO VERDE
68	21216274	UIM JOÃO LOBO	TRAVESSA BELA VISTA, S/N, CASTELO BRANCO
69	21156263	UIM JOAQUIM FRANCISCO DE SOUSA	AVENIDA INDEPENDÊNCIA, 1863, CENTRO
70	21221502	UIM JOSÉ BELMIRO DE PAIVA	RUA DA SULINA, SN, TAMARINEIRO
71	21217343	UIM JOSÉ CASTRO	AV FRANCISCO CASTRO, SN, PONTE
72	21217289	UIM LEÔNIO ALVES DE ARAÚJO	AVENIDA JOSÉ CASTRO, SN, CAMPO DE BELÉM
73	21216177	UIM MÁRCIA MARINHO	RUA DO CAMPO, SN, VILA ALECRIM
74	21159149	UIM MARLY SARNEY COSTA	RUA NOVA, SN, ITAPECURUZINHO
75	21217157	UIM PAULO FREIRE	RUA DA MARINHA, SN, CAMPO DE BELÉM
76	21216223	UIM PAULO MARINHO	RUA SÃO PEDRO, SN, CENTRO
77	21156042	UIM PREFEITO EZÍQUIO BARROS FILHO	RUA ADÃO, SN, VILA PARAISO
78	21275858	UIM PROFESSORA MARINALVA SOARES GUMARÃES	AVENIDA JOSÉ GRACY, 82, Iuzzi Oqueiroz
79	21159930	UIM PROFª MAGNÓLIA HERMINIA ARAÚJO	TRAVESSA SAO FRANCISCO, SN, VILA DNER
80	21274339	UIM PROFª ARLINDO FERNANDES DE OLIVEIRA	RUA QUINZE DE NOVENBRO, SN, RESIDENCIAL EUGENIO COUTINHO
81	21216282	UIM RAIMUNDO NUNES DA SILVA	RUA SÃO VICENTE DE PAULA, SN, MUTIRÃO
82	21158657	UIM SANTA CATARINA LABOURÉ	RUA SANTA MARIA, BAIXINHA

Quantitativo	
Quantidade total de escolas	82
Quantidade de escolas na zona Urbana	82

## Localização das Escolas

Filtro	Valor
Ano letivo	2021
Situação de funcionamento	Em Atividade
Zona	Rural
Distrito	DISTRITO I

Quantitativo	
Quantidade total de escolas	48
Quantidade de escolas na zona Rural	48

### Rural

Ordem	INEP	Escola	Endereço
1	21216258	CEI BREJINHO	POVOADO BREJINHO - BR 316 - KM 592, 0000
2	21199671	EM ASSOCIAÇÃO OLHO D'ÁGUA DO RAPOSO	POVOADO OLHO D'ÁGUA DO RAPOSO
3	21156611	EM FELICIANO FERREIRA	POVOADO CANA BRAVA, S/N, 1º Distrito
4	21221600	EM JOSÉ E MARIA	POVOADO BABU
5	21233047	EM JOSÉ IVO DE SOUSA	POVOADO SÃO JOAQUIM
6	21250812	EM LINDOLFO MEDEROS	POVOADO SANTA RITA II
7	21157480	EM PAIS E FILHOS	POVOADO CANTO ALEGRE, 1º DISTRITO
8	21237000	EM ROSEANA SARNEY	POVOADO CAJUZEIRO
9	21159475	UE TORQUATO EVANGELISTA DE SOUSA	POVOADO PORTO DO RAIO
10	21159831	UEM ALTO ALEGRE	POVOADO ALTO ALEGRE
11	21156310	UEM ANA ALMEIDA	POVOADO CORRENTE
12	21156336	UEM ANTONIO COSTA	POVOADO BELÉM
13	21159840	UEM ANTONIO RODRIGUES	POVOADO SÃO BARTOLOMEU
14	21156905	UEM BENEDITO ELIAS	POVOADO CAJAZEIRAS II
15	21237034	UEM BENEDITO PEREIRA DE ALMEIDA	POVOADO SÍTIO SEM FICA
16	21194452	UEM DAV LIMA	POVOADO BAIXINHA
17	21159602	UEM DEUSITA COUTINHO BRITO	POVOADO SÃO RAIMUNDO
18	21158711	UEM DOM LUIS MARELIM	POVOADO DESCANSO
19	21158037	UEM EGLANTINA VILA NOVA	POVOADO TERRA DURA
20	21159858	UEM EZER VILANOVA	POVOADO BARRIGUDA
21	21215790	UEM GERSON MARREIRO DA SILVA MELO	FAZENDA CANADÁ
22	21158924	UEM JACINTO LEÔNICIO DA SILVA	POVOADO SÃO MANDEL
23	21194465	UEM JERÔNIMO CASTRO	POVOADO ALTOS
24	21593728	UEM JOÃO DA CRUZ NUNES DE ALMEIDA - ANEXO II	POVOADO LAVRAS



Ordem	INEP	Escola	Endereço
25	21158967	UEM JOSÉ BATISTA	POVOADO OLHO D'ÁGUA I
26	21159890	UEM JOSÉ PEREIRA DAS NEVES	POVOADO LARANJEIRA
27	21156395	UEM MARIO ASSUNÇÃO	POVOADO CENTRO DO MARIO
28	21250820	UEM NOSSA SENHORA DE NAZARÉ	POVOADO TRABALHOSA, S/N, POV. TRABALHOSA
29	21237085	UEM RIO PRETO	POVOADO RIO PRETO
30	21157804	UEM SANTA RITA	POVOADO JEMPAPO
31	21159939	UEM SANTA RITA	POVOADO SANTA RITA
32	21159319	UEM SANTA TEREZINHA	POVOADO MONTE VALERIANO
33	21221561	UEM SANTA TEREZINHA	POVOADO FAZENDA PARIS
34	21595682	UEM SANTA TEREZINHA - ANEXO I	POVOADO MONTE VALERIANO
35	21157260	UEM SÃO FRANCISCO	POVOADO SAMBAIBA
36	21159688	UEM SÃO FRANCISCO DE ASSIS	POVOADO BOM JARDIM, S/N
37	21157464	UEM SÃO JOSÉ	POVOADO ROSÁRIO
38	21157537	UEM SÃO MIGUEL	POVOADO BAUNILHA I
39	21159416	UEM SÃO ROQUE	POVOADO BANANAL
40	21271437	UEM VEREADOR CATULE	POVOADO BURITI DO SANGUE
41	21233128	UEM ZEFERINO BORGES DA CUNHA	POVOADO SUSSUARANA
42	21158649	UIM APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA	POVOADO BUENOS AIRES
43	21158690	UIM CRISTINO GONÇALVES	POVOADO BUENOS AIRES, s/n
44	21156630	UIM FLORA ALVES DE ANDRADE	POVOADO CAXIRIMBU, S/N, 1º DISTRITO
45	21158851	UIM GOV. PEDRO NEIVA DE SANTANA	BR 316, KM 508 - POVOADO BREJINHO
46	21159068	UIM LUIS FALCÃO	POVOADO ESTIVA
47	21216207	UIM MARIA MARQUES COURA	MA 034 - POVOADO BAJ
48	21158070	UIM RENATO VILA NOVA	POVOADO SOSSEGO, S/N

Quantitativo	
Quantidade total de escolas	48
Quantidade de escolas na zona Rural	48

## Localização das Escolas

Filtro	Valor
Ano letivo	2021
Situação de funcionamento	Em Atividade
Zona	Rural
Dicrito	DISTRITO II

Quantitativo	
Quantidade total de escolas	60
Quantidade de escolas na zona Rural	60

### Rural

Ordem	INEP	Escola	Endereço
1	21198815	CEI ENGENHO DAGUA	POVOADO ENGENHO DAGUA
2	21198806	CEI NAZARÉ DO BRUNO	AV. NOSSA SENHORA DE NAZARÉ - POVOADO NAZARÉ DO BRUNO
3	21156298	EM ALUIZO LOBO	POVOADO GAMELEIRA
4	21156387	EM ARMANDO VERAS	POVOADO BURTI
5	21156522	EM CRISTINO CRUZ	POVOADO ESPERANÇA
6	21265054	EM JENIPAPEIRO	POVOADO JENIPAPEIRO
7	21569665	EM MARIA DALVA FERNANDES REIS	POVOADO VACAS
8	21155984	EM NILO FEÇANHA	POVOADO BARRA DO RIACHÃO
9	21157057	EM PEDRO GAÍDO	POVOADO SANTANA DOS GAÍDOS
10	21235287	EM RAMUNDO COSME	POVOADO CACIMBÃO
11	21236950	EM SÃO DOMINGOS	POVOADO SÃO DOMINGOS
12	21330808	EM SÃO FRANCISCO DE ASSIS	POVOADO COFRE
13	21157367	EM SÃO JOÃO	POVOADO MORROS
14	21157421	EM SÃO JOSÉ	POVOADO BARRA GRANDE
15	21157731	EM SEVERINO DIAS CARNEIRO	POVOADO ALTO DO SATIRO
16	21157880	EM VALDECI REIS	POVOADO PÉ DO MORRO
17	21158614	UEM AMICETO CRUZ	POVOADO BEBEDOURO
18	21158509	UEM ANTONIO MACHADO	POVOADO BACABA
19	21158525	UEM BENEDITO LUIS EVANGELISTA	POVOADO MORADA NOVA
20	21156468	UEM CLEONICE MEDEROS	POVOADO PORQUINHO
21	21156492	UEM CONSELHEIRO SINVAL	POVOADO MUCAMBO, SNL 2º DISTRITO
22	21158703	UEM CRISTO É VIDA	POVOADO SAMBAIBA II
23	21156565	UEM DOMINGOS DA SILVA	POVOADO BOCA DA MATA
24	21158746	UEM EDUVIRSEM GONÇALVES COSTA	POVOADO SANTO ANTONIO

Ordem	INEP	Escola	Endereço
25	21158754	UEM ELIZIÁRIO VIEIRA DO NASCIMENTO	POVOADO OLHO D'ÁGUA
26	21158770	UEM EMIR SALAZAR MAGALHÃES	POVOADO SÃO MIGUEL
27	21158240	UEM EMEDINO ARAÚJO	POVOADO SÃO MARTINHO I
28	21158789	UEM EMEDINO ARAÚJO	POVOADO CANTO ALEGRE
29	21158819	UEM FALUSÉ SIMÃO	POVOADO CANA BRAVA
30	21158894	UEM HÉLIO QUEIROZ	POVOADO BURITI BRAVO
31	21233004	UEM JARDIM	POVOADO JARDIM
32	21158983	UEM JOSÉ DIAS DE MOURA	POVOADO ASSUNÇÃO
33	21156778	UEM LEÔNIO MAGNO	POVOADO MORRO AGUDO
34	21159092	UEM LUIZA DE SOUSA QUEIROZ	FAZENDA SABIÁ
35	21158266	UEM MARECHAL DEODORO	POVOADO PALESTINA
36	21159122	UEM MARIA MEDEIROS	POVOADO VILA NOVA
37	21159165	UEM MILENA	POVOADO BATALHA
38	21156891	UEM N 47	POVOADO ALTO ALEGRE, SN, ZONA RURAL
39	21156964	UEM NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	POVOADO SÃO JOSÉ DOS MESQUITA
40	21250677	UEM NOVA ESPERANÇA	POVOADO CANTO VIRADO
41	21159548	UEM RAIMUNDO NONATO AMORIM	POVOADO BÓLO DOCE
42	21159297	UEM SALUSTIANO DA COSTA LOBO	POVOADO ININGA
43	21159572	UEM SANTA LÚCIA	POVOADO SÃO MARTINHO II
44	21157774	UEM SANTA LUZIA	POVOADO SAPUCAIA II
45	21159440	UEM SANTO ANTONIO	POVOADO LIMEIRA
46	21221456	UEM SANTO ANTONIO	POVOADO BARRAGEM
47	21159556	UEM SÃO FRANCISCO	POVOADO REDENÇÃO
48	21159343	UEM SÃO FRANCISCO	POVOADO BARRO VERMELHO I
49	21158339	UEM SÃO FRANCISCO	POVOADO JUNCO
50	21260451	UEM SÃO GONÇALO	POVOADO FORTALEZA
51	21159378	UEM SÃO JOSÉ	POVOADO LAGOA DOS PRETO
52	21221430	UEM SÃO RAIMUNDO	POVOADO OLARIA
53	21159505	UEM VICENTE BRUNO	AVENIDA SÃO JOÃO - POVOADO NAZARE DO BRUNO, S/N
54	21158606	UIM ALDERICO MACHADO	POVOADO FRENTE CAICARA
55	21158630	UIM ANTONIO ROSA DE LIMA	POVOADO SÍTIO
56	21158673	UIM CORONEL GERVASIO COSTA	POVOADO RODAGEM
57	21159009	UIM JOSÉ GONÇALVES COSTA	Povoado Alacrim 2º Distrito, S/N, 2 Distrito
58	21158274	UIM NOSSA SENHORA DE NAZARÉ	AVENIDA NOSSA SENHORA DE NAZARÉ - NAZARE DO BRUNO, SN, zona rural
59	21274533	UIM PROFª INEZ EVANGELISTA GUMARÃES	POVOADO BARRO VERMELHO, S/N, ZONA RURAL
60	21158290	UIM SINHA CASTELO	POVOADO ENGENHO D'ÁGUA, SN

Quantitativo	
Quantidade total de escolas	60
Quantidade de escolas na zona Rural	60



## Localização das Escolas

Filtro	Valor
Ano letivo	2021
Situação de funcionamento	Em Atividade
Zona	Rural
Distrito	DISTRITO III

Quantitativo	
Quantidade total de escolas	29
Quantidade de escolas na zona Rural	29

### Rural

Ordem	INEP	Escola	Endereço
1	21260362	CEI ISABEL LIRA DE ANDRADE	POVDADO CABECEIRA DE SÃO PEDRO
2	21233144	EM DOM COSME BENTO DAS CHAGAS	POVDADO LISINA VELHA
3	21156948	EM NOSSA SENHORA DAS DORES	POVDADO BAUNILHA
4	21250790	EM RAIMUNDO ANGELO DE ARAUJO	POVDADO MALHADA DE AREIA II
5	21159270	EM RITA DOS SANTOS GUEIROZ	POVDADO MALHADA DE AREIA
6	21157758	EM SANTA JOANA	POVDADO MARIBONDO
7	21157200	EM SÃO FRANCISCO	POVDADO ALECRIM
8	21260397	EM SÃO JERÔNIMO	POVDADO SÃO JERÔNIMO
9	21158053	EM SÃO RAIMUNDO	POVDADO CAIÇARA
10	21260435	UEM ARAM	POVDADO ARAM
11	21158886	UEM GUMERCINDO APARICIO TEIXEIRA	POVDADO ESTREITO
12	21214802	UEM JOÃO RODRIGUES DE LIMA	POVDADO CENTRO DAS CABECEIRAS
13	21156760	UEM LEOCÁDIO DOS SANTOS	POVDADO CONDAVE
14	21159106	UEM MARIA ALICE CAVALCANTE	POVDADO ALIANÇA
15	21159157	UEM MATILDE DA CONCEIÇÃO	POVDADO BARRO II
16	21156913	UEM NESTOR FERREIRA DUARTE	POVDADO CAROLINA
17	21159181	UEM NILTON NOGUEIRA	FAZENDA BEM FEITO
18	21159203	UEM PAI JOÃO LOBO	POVDADO RIACHAD
19	21158061	UEM REGINA MEDEIROS	POVDADO SERRA VERMELHA
20	21157170	UEM SANTA TEREZINHA	POVDADO MARRUÁ
21	21157219	UEM SÃO FRANCISCO	POVDADO ARARA
22	21157510	UEM SÃO JOSÉ	POVDADO MIMOSO
23	21157413	UEM SÃO JOSÉ	POVDADO CAJAZERAS
24	21158495	UEM SÃO PEDRO	POVDADO SÃO PEDRO
25	21270147	UEM VERLADORFABIO GENTIL	POVDADO SOLEDADE

Ordem	INEP	Escola	Endereço
26	21159238	UEM ZECA FRAGA	POVOADO SÃO BENEDITO
27	21159874	UIM GENTIL FRAZAO	KM 513, BR 316 - POVOADO BURITI CORRENTE
28	21159491	UIM JOÃO SANTINO TORRES	POVOADO CABECERA DE SÃO PEDRO
29	21157650	UIM SÃO RAIMUNDO	POVOADO NOVA CHARADA

Quantitativo	
Quantidade total de escolas	29
Quantidade de escolas na zona Rural	29



ESTADO DO MARANHÃO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS  
GABINETE DO PREFEITO

LEI Nº 2.250/2015.

INSTITUI O PLANO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO PARA O DECÊNIO 2015-2025  
E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS).

LEONARDO BARROSO COUTINHO, PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, ESTADO DO MARANHÃO, faço saber a todos os habitantes deste município, que a Câmara Municipal aprovou, e eu, sanciono e promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º. Fica instituído o Plano Municipal de Educação – PME, para o decênio 2015-2025, constante do Anexo I, desta Lei.

Art. 2º. O Plano Municipal de Educação foi elaborado com participação da sociedade, sob a responsabilidade da Comissão para Elaboração do PME em conformidade com os Planos Nacional e Estadual de Educação.

Art. 3º. A Secretaria Municipal de Educação providenciará avaliações periódicas da implementação do Plano Municipal de Educação.

Parágrafo Único. A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano da vigência desta Lei, cabendo ao Prefeito Municipal, mediante Projeto de Lei, encaminhar para aprovação da Câmara as medidas com vistas à revisão das metas estabelecidas, se necessário.

Art. 4º. O Poder Público Municipal empenhar-se-á na divulgação do presente Plano e dos seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 5º. - As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão à conta das receitas próprias, suplementadas se necessárias e de outros recursos captados no âmbito de execução do Plano.

Art. 6º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS, ESTADO DO MARANHÃO, 22 DE JUNHO DE 2015.

Leonardo Barroso Coutinho  
Prefeito Municipal

## MUNICÍPIO DE CAXIAS-MA (IBGE, 2010).

Brasil / Maranhão / **Caxias**

Código do Município: 2102000 | Gentílico: caxiense | Aniversário: 1 de agosto

Prefeito: FABIO JOSE GENTIL PEREIRA ROSA

**POPULAÇÃO**

População estimada [2021]	155.129 pessoas
População no último censo [2010]	155.129 pessoas
Densidade demográfica [2010]	30,12 hab/km²

**TRABALHO E RENDIMENTO**

**EDUCAÇÃO**

**ECONOMIA**

**SAÚDE**

**TERRITÓRIO E AMBIENTE**

### População



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama>

**EDUCAÇÃO**

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	<b>95,2 %</b>
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	<b>5,0</b>
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	<b>4,4</b>
Matrículas no ensino fundamental [2021]	<b>25.134</b> matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	<b>7.787</b> matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	<b>1.607</b> docentes
Docentes no ensino médio [2021]	<b>510</b> docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	<b>206</b> escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	<b>22</b> escolas

### Educação

