



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS, POVOS
INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS – PPGEAFIN
MESTRADO ACADÊMICO EM HISTÓRIA**

ÉRICA SIMONE RODRIGUES DA PAZ SOUZA

**REFLEXÕES SOBRE A NATUREZA IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA
COMUNIDADE REMANESCENTE DE ESCRAVISMO DE LAGOA DO ZECA:
CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL E DA LEI 10.639/03
NO PERÍODO DE 2006-2021**

**IRECÊ – BAHIA
2024**

ÉRICA SIMONE RODRIGUES DA PAZ SOUZA

**REFLEXÕES SOBRE A NATUREZA IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA
COMUNIDADE REMANESCENTE DE ESCRAVISMO DE LAGOA DO ZECA:
CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL E DA LEI 10.639/03
NO PERÍODO DE 2006-2021**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira.

Linha de Pesquisa: Cultura, Educação e Memória.

IRECÊ – BAHIA
2024

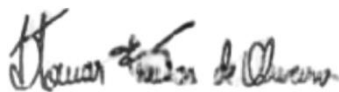
ÉRICA SIMONE RODRIGUES DA PAZ SOUZA

**REFLEXÕES SOBRE A NATUREZA IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA
COMUNIDADE REMANESCENTE DE ESCRAVISMO DE LAGOA DO ZECA:
CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL E DA LEI 10.639/03
NO PERÍODO DE 2006-2021**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Aprovada em 19 de novembro de 2024.

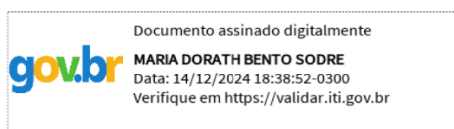
Banca examinadora:



Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira – Orientador
Doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2019)
Professor associado da Universidade Federal de Sergipe, Brasil



Prof. Dr. José Jorge Andrade Damasceno – (Membro Interno)
Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense, Brasil (2009)
Professor Titular B da Universidade do Estado da Bahia, Brasil



Prof. Dra. Maria Dorath Bento Sodré – (Membro Externo)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, Brasil (2015)
Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Brasil



Prof. Dr. Julio Bispo dos Santos Júnior – (Membro Externo)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2022)
Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura – UNEB – Campus I
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB-5 / 918

S729r Souza, Érica Simone Rodrigues da Paz
Reflexões sobre a natureza identitária dos alunos da comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca: contribuições da história local e da lei 10.639/03 no período de 2006-2021 / Érica Simone Rodrigues da Paz Souza .– Irecê, 2024.
156 f. : il.

Orientador: Itamar Freitas de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras – PPGEAFIN. Campus XVI, 2024.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Lagoa do Zeca (Canarana, BA) – História local. 2. Negros – Identidade racial – Lagoa do Zeca (Canarana, BA). 3. Educação – Influências africanas – Lagoa do Zeca (Canarana, BA) – História – Sec. XXI. 4. Canarana (BA) – Civilização – Influências africanas. 5. Escola José Brito dos Anjos – Canarana (BA). Canarana (BA) – História – Estudo e Ensino. I. Oliveira, Itamar Freitas de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Campus XVI. III. Título.

CDD: 981.42

A Deus, que me conduziu até aqui (com respeito e licença aos ateus), ao meu esposo (pilar que me conecta ao mundo real), meus filhos (minhas melhores produções em parceria com o marido), razões de minha vida, por compreenderem a necessidade de voar em busca de saberes pertinentes à minha paixão pela Educação. Aos demais familiares, por aceitar minhas ausências nos encontros de sempre (mesmo reclamando e cobrando). Aos meus parceiros de trabalho, que na minha ausência exerceram seus afazeres com excelência, para que eu pudesse estudar e cumprir mais uma etapa na minha vida profissional.

AGRADECIMENTOS

Deus em primeiro lugar. À família em especial, núcleo de casa: esposo (que assumiu a culinária nos sábados e domingos) e filhos. Aos meus pais, irmão, sua esposa e sobrinhos, que me acolheram nos dias de aulas e me deram abrigo (a UNEB fica a 64 km de casa), além do carinho e atenção. Aos colegas e amigos, que foram “presentes” (um ganho) nos encontros ao longo dessa trajetória das aulas presenciais (ainda como alunos especiais do curso de mestrado e, depois, conseqüentemente, da turma regular), sempre marcado por muita comilança, descontração, mas também com muita fome de saber.

Aos professores, que fizeram parte dessa jornada: Professores Drs. Francisco e Eduardo Guimarães, Moiseis de Oliveira Sampaio (professor que me sugeriu o campo de pesquisa), José Carlos, José Jorge Damasceno, Jackson Ferreira e Joabson Figueiredo; em especial ao meu professor orientador, que literalmente me escolheu, Dr. Itamar Freitas de Oliveira, com seu jeito leve, embora exigente, e que com sapiência, profissionalismo e orientação científica me conduziu, mas sem perder de vista a necessidade de compreender as dificuldades que surgiam, com palavras cheias de humanidade. Aos colegas do grupo, orientados do professor Itamar, que estiveram presentes e foram consoladores nos momentos de tensão, piadas e desabafos (você fizeram toda a diferença!).

Merecem gratidão os pioneiros de minha educação, desde o “primário” até o Ensino Médio e Superior. Citar nomes é sempre difícil, mas preciso evidenciar Daiane Carneiro Araújo (*in memoriam*), que faleceu há alguns dias. Estar sob sua orientação, como coordenadora de uma instituição de educação no município de Canarana, me trouxe amadurecimento na minha caminhada; seu corpo físico se desfez, mas seu legado permanecerá.

Quero agradecer do fundo do meu coração aos colegas e amigos de trabalho da Escola José Brito dos Anjos; às pessoas da comunidade remanescente de quilombo de Lagoa do Zeca, que colaboraram para que esta pesquisa fosse concretizada; aos alunos, meu muito obrigada; e ao corpo docente e equipe gestora, agradeço a todos na pessoa do professor Gerivaldo, que me atendeu em todas as minhas solicitações, desde os nomes das pessoas que poderiam contribuir para a construção da história local da comunidade até mesmo ao me acompanhar em uma das entrevistas mais complexas, pelo acesso ao entrevistado; a você, querido Geri, gratidão infinita.

A todos que passaram por minha vida, dentro e fora da vida acadêmica. Em especial a minha amiga V.A.C., que respeitou meus momentos de estudos, mesmo num momento tão delicado de sua vida, enfrentando um câncer. A presença do medo foi uma constante, uma vez que não sabíamos se teríamos mais tempo juntas. Continuamos aqui, firmes e fortes. A Patrícia

Mercês, mestranda da FAGED, que me auxiliou realizando leituras e contribuindo com suas colocações.

Aos meus ex-professores Helga Porto, Maria de Fátima Sudré, Maria Dorath Bento Sodré e especialmente Claudilson Santos (que me motivou diversas vezes), ao revisor Jorge Arturo Mu oz Rojas e Daiane Araújo, que se disponibilizaram a ler os meus projetos iniciais para entrar no programa, e ao meu psicólogo, Lucas Deotti, que buscou manter meu equilíbrio em meio às tempestades.

  Banca Examinadora, Dr. José Jorge Damasceno, Dr. Júlio Bispo dos Santos Júnior e Dra. Maria Dorath Bento Sodré, pela leitura criteriosa e cuidadosa do trabalho e pelas relevantes contribui es.

A todos, gratidão infinita.

RESUMO

A pesquisa investiga a influência da Lei 10.639/03 e da história local na autoidentificação dos alunos da Escola José Brito dos Anjos, na comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca, entre 2006 e 2021. Alinhada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) da UNEB, na linha de pesquisa “Cultura, Educação e Memória”, a investigação tem como problemática central verificar se a valorização da ancestralidade dos alunos está ligada à educação familiar, à representatividade midiática e ao ambiente escolar, especialmente com a aplicação da Lei 10.639/03 na prática pedagógica. Busca-se também investigar a conscientização do legado histórico pelas comunidades remanescentes de escravismo colonial¹. O objetivo geral é identificar as contribuições da Lei 10.639/03 e da história local na valorização da autoidentificação dos discentes da Escola José Brito dos Anjos, no período de 2006 a 2021. A pesquisa justifica-se pela necessidade de valorizar as contribuições dos povos africanos na construção do Brasil, promovendo uma educação inclusiva e plural. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa e de caráter representativo, visando compreender a complexidade das interações sociais em contextos semelhantes. Os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas, questionários e análise documental. Reconhecendo a subjetividade e generalização nas interpretações, utilizou-se a triangulação de dados para mitigar essas limitações e garantir maior fidedignidade ao objeto de pesquisa. Os principais teóricos que fundamentam a pesquisa são Maria Cecília Minayo, Jacques Le Goff e Marc Bloch. A investigação destaca a importância da memória coletiva na construção da identidade cultural e da autoidentificação dos alunos, evidenciando o papel da Lei 10.639/03 na promoção da educação étnico-racial. Espera-se que a pesquisa permita à comunidade compreender como a Lei e a história local influenciam a autoidentificação dos alunos como remanescentes quilombolas, ampliando os conhecimentos sobre a ancestralidade africana e a resistência quilombola na formação da identidade brasileira.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; História Local; Autoidentificação.

¹ O escravismo colonial foi um modo de produção único e historicamente novo, surgido a partir da expansão mercantil europeia e da colonização de territórios ultramarinos, como o Brasil. Ele não foi uma síntese do feudalismo europeu e do comunismo primitivo indígena, mas o resultado de novas condições econômicas, sociais e políticas que surgiram no contexto do capitalismo mercantil. Diferente do escravismo clássico, o escravismo colonial foi parte integrante do sistema capitalista global. Seu objetivo não era apenas o consumo interno, mas a produção de mercadorias para o mercado europeu. Sua base foi o sistema de plantação, uma exploração intensiva da mão de obra africana e o fortalecimento do comércio atlântico de escravizados. O impacto foi devastador para a África, que perdeu milhões de pessoas, e para os povos indígenas, que foram desarticulados por meio da violência e do extermínio (GORENDER, 2016).

ABSTRACT

The research investigates the influence of Law 10.639/03 and the local history in the self-identification of the School José Brito dos Anjos' students, in the remaining community of slavery Lagoa do Zeca, between 2006 and 2021. Aligned to the Program of Postgraduate in African Studies, Indigenous People and Black Cultures (PPGEAFIN) of UNEB, in the line of research "Culture, Education and Memory", the investigation has as the central problem to verify if the appreciation of the students' ancestry is connected to the family education, the media representation and the school environment, especially with the Law 10.639/03 applied in pedagogical practices. It also searches to investigate the remaining communities of colonial slavery's² historical legacy awareness. The general goal is to identify Law 10.639/03 and the local history's contributions to the School José Brito dos Anjos' student's appreciation of self-identification, from 2006 to 2021. The research is justified by the necessity of appreciation of the African people's contributions to Brazil's construction, promoting an inclusive and plural education. The methodological approach used was qualitative and of representative character, aiming to comprehend the complexity of social interaction in similar contexts. The data was collected by means of observations, interviews, questionnaires, and documentary analysis. Recognizing the subjectivity and generalization in interpretations, the triangulation of data was used to mitigate those limitations and to guarantee better trustworthiness to the research object. The main theorists this research is based on are Maria Cecília Minayo, Jacques Le Goff, and Marc Bloch. The investigation highlights the importance of collective memory in the students' construction of cultural identity and self-identification, highlighting the role of Law 10.639/03 in the promotion of ethnic-racial education. It's expected that the research will allow the community to comprehend how the Law and the local history have influence in the self-identification of students as quilombola remnants, by expanding the knowledge about African ancestry and the quilombola resistance in the formation of the Brazilian identity.

Keywords: Law 10.639/03; Local History; Self-identification.

² The colonial slavery was a method of production unique and historically new, it emerged from the European mercantile expansion and colonization of ultramarine territories, like Brazil. It wasn't a synthesis of European feudalism and primitive indigenous communism, but the result of new economic, social, and political conditions that emerged in the context of mercantile capitalism. Unlike classic slavery, colonial slavery was an integral part of the global capitalist system. Its objective wasn't just internal consumption, but the production of goods to the European market. Its base was the plantation system, an intensive exploration of the African labor, and the strengthening of the Atlantic business of enslaved people. The impact was devastating to Africa, which lost millions of people, and to the indigenous people, who were disjoined by means of violence and extermination (GORENDER, 2016).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1 – Localização da comunidade de Lagoa do Zeca no Google Earth (mapa). 52
- Figura 2 – Localização da comunidade de Lagoa do Zeca no Google Earth (imagem de satélite)..... 52

QUADROS

- Quadro 1 – Quadro resumo do ensino de História no Brasil com as principais influências, metodologias, conteúdos e pensadores em cada período da História..... 69
- Quadro 2 – Quadro resumo do ensino de História no Brasil por períodos e autores 70
- Quadro 3 – Quadro resumo do histórico das Diretrizes Educacionais Brasileiras 85
- Quadro 4 – Quadro representativo do papel de cada instância na execução da Lei 10.639/03, de acordo com a SEPPPIR (Governos: Federal, Estadual e Municipal; Sistema de Ensino Municipal; Instituições de Ensino; Coordenações Pedagógicas; Grupos Colegiados; Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial)..... 89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAA	Centro de Assessoria do Assuruá
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERD	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CF	Constituição Federal
CIDAN	Centro de Inclusão Digital e Aprendizagem
CMEs	Conselhos Municipais de Educação
CNAE	Classificação Nacional de Atividades Econômicas
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNEN	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DCNER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJBA	Escola José Brito dos Anjos
EEQ	Educação Especial e Quilombola
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FCP	Formação Continuada de Professores
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras identidades diversas
MEC	Ministério da Educação
MIPID	Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Campinas
MST	Movimento Sem Terra
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Religião e Educação
ONU	Organizações das Nações Unidas
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCAB	Programa de Cultura Afro-Brasileira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PICs	Projetos de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNIL	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEAFIN	Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSF	Programa Saúde da Família
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
W	Meridiano de Greenwich

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CAPÍTULO I. LAGOA DO ZECA – ENRAIZADA NO TEMPO E NO ESPAÇO: UM OLHAR HISTÓRICO DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE ESCRAVISMO EM SEU CONTEXTO LOCAL E REGIONAL	22
2.1	CONCEPÇÃO DA HISTÓRIA	22
2.2	CONCEPÇÃO DE COMUNIDADES REMANESCENTES DE ESCRAVISMO COLONIAL	27
2.3	A RESSIGNIFICAÇÃO DE QUILOMBO / REMANESCENTES DE ESCRAVISMO	32
2.4	COMUNIDADE REMANESCENTE DE ESCRAVISMO DE LAGOA DO ZECA: A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA E A ORALIDADE COMO FONTE.....	34
2.5	HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: A CHEGADA DE JOSÉ BRITO DOS ANJOS NA COMUNIDADE	42
2.6	HERANÇA E ANCESTRALIDADE: LEGADO HISTÓRICO E CULTURAL	46
2.6.1	A religiosidade	47
2.6.2	O cariru, as rezadeiras, a casa de farinha, a vaquejada e os festejos	48
2.7	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA COMUNIDADE	52
2.7.1	Comunidade remanescente de escravidão de Lagoa do Zeca: avanços e desafios como marcas e marcos no tempo	54
2.7.2	Criação da associação comunitária	56
2.7.3	Certificação e reconhecimento enquanto comunidade remanescente de quilombo	57
2.8	MEMÓRIA, IDENTIDADE E HISTÓRIA REGIONAL: DINÂMICAS DAS MICRORREGIÕES DE IRECÊ, RECÔNCAVO BAIANO E CHAPADA DIAMANTINA (SÉCULO XIX AO XXI).	58
3	CAPÍTULO II. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO: ABORDAGENS HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO BRASIL	65
3.1	BREVE LINHA DO TEMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA INTRODUÇÃO NO BRASIL.....	65
3.2	O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CONTEXTOS, ABORDAGENS E DESAFIOS.....	68
3.2.1	História da educação na Bahia e o histórico do ensino da história e cultura afro- brasileiras	75
3.3	POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MEMÓRIA, IMPACTOS,	

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS	77
3.4 A LEI 10.639/03 EM SI.....	81
3.4.1 Fundamentos da Lei 10.639/03	83
3.5 HISTÓRICO DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	84
3.5.1 Diretriz educacional do Estado da Bahia.....	85
3.6 EIXOS ESTRATÉGICOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: AÇÕES, PARCERIAS E DESAFIOS.....	86
3.7 O PAPEL DE CADA INSTÂNCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03.....	89
3.8 TRAJETÓRIA E REFLEXÕES – GOVERNANÇA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO BRASIL SOB A ÉGIDE DA LEI 10.639/03: SOB O OLHAR DOS GOVERNANTES DA SEPPIR	90
3.8.1 Levantamento da literatura especializada e objetivos da pesquisa sobre a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas de 2012 a 2016	92
3.8.2 Estudos da Lei 10.639/2003 à luz das pesquisas no período de 2012 a 2016.....	93
3.8.3 Desafios na implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar nas obras analisadas.....	95
3.8.4 Estratégias positivas para a implementação da Lei 10.639/03 na prática da sala de aula nas obras analisadas (2012-2016)	97
3.8.5 Por que a lei é inaplicável? A inaplicabilidade da lei na visão dos pesquisadores da revisão de literatura	98
3.8.6 Avaliação da implementação da Lei 10.639/03 nas Secretarias Municipais de Educação – Comparação entre as ações do governo e a realidade nas escolas: os resultados da pesquisa Geledés e Alana.....	100
3.9 DIAGNÓSTICO ATUAL DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PESQUISA DO GELEDÉS E DO ALANA E A REVISÃO DE LITERATURA	101
3.9.1 Educação Básica: a função social e a essencialidade das abordagens étnico-raciais na construção de uma cidadania pela pluralidade.....	102
3.9.2 Prazer em Conhecer – Escola José Brito dos Anjos: entre caminhos da educação e quilombos.....	104
3.9.3 Conclusões.....	106
4 CAPÍTULO III. CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639/03 E DA HISTÓRIA LOCAL: UMA ANÁLISE INTEGRADA DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA ESCOLA JOSÉ BRITO DOS ANJOS NO PERÍODO DE 2006 A 2021	108
4.1 A RELEVÂNCIA DA HISTÓRIA REGIONAL/LOCAL NA PERSPECTIVA	

HISTORIOGRÁFICA: RETALHOS DA NARRATIVA GLOBAL	108
4.2 MEMÓRIAS INTRÍNSECAS: RETALHOS QUE TECEM PARTE DA HISTÓRIA REGIONAL DO ALTO SERTÃO BAIANO	112
4.3 HISTÓRIA LOCAL, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ANCESTRALIDADE	116
4.4 CURRÍCULO: CAMINHOS, DESCAMINHOS E DIREÇÕES	118
4.4.1 A história local e o currículo: caminhos que se inter cruzam na construção identitária	122
4.4.2 Identidade quilombola à luz da contemporaneidade	127
4.4.3 Projeto Político Pedagógico (PPP): as intenções à luz das possibilidades.	131
4.4.4 Registrando memórias: Aplicação de questionário com alunos do 5º ao 9º anos da Escola José Brito dos Anjos, que estudaram no período de 2006 a 2021, e com professores atuantes nesse mesmo período	136
4.4.5 Resultados da pesquisa “Reflexões sobre a natureza identitária dos alunos da comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca”	137
4.4.7 Análise das contribuições da história local e da Lei 10.639/03 na construção identitária dos alunos da Escola José Brito dos Anjos: perspectivas discentes e docentes	145
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS	176
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	178
ANEXO A – FOTOS DOS MORADORES ENTREVISTADOS DE LAGOA DO ZECA	188
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COPARTICIPANTE.....	189
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	190
ANEXO D – CERTIFICAÇÃO DE COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA	193
ANEXO E – COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE LAGOA DO ZECA – CANARANA/BAHIA	195
ANEXO F – ESCOLA JOSÉ BRITO DOS ANJOS	196
ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	197

1 INTRODUÇÃO

Durante algum tempo, as modalidades epistemológicas³ contribuíram para estabelecer métodos e técnicas que garantissem a validade das produções históricas. No entanto, mesmo com essas influências, o registro da História esteve refém dos interesses de determinados grupos que se beneficiariam ao apresentá-la sob uma perspectiva específica.

Essa dinâmica de poder na construção da História é visível ao longo de diferentes períodos históricos, em que as narrativas dominantes são frequentemente adaptadas pelos interesses da elite. Ao registrar os acontecimentos e decisões importantes, essas elites se apropriaram da História, controlando as versões do passado que seriam transmitidas às gerações futuras.

Esse processo de seleção e omissão resultou em uma História que, muitas vezes, desconsiderava ou minimizava as experiências de grupos marginalizados, como os negros, indígenas e pobres. Por isso, a História foi contada a partir da perspectiva dos vencedores, ou seja, aqueles que detinham o poder político, econômico e social. Isso gerou uma representação distorcida da realidade, em que as lutas e resistências dos oprimidos foram silenciadas, enquanto a versão oficial legitimava a ordem estabelecida, reforçando as desigualdades presentes na sociedade.

Por ser a inquietação um sentimento que potencializa o conhecimento, e uma vez que inquietar-se é lançar-se ao desafio de percorrer diversos caminhos, construindo novas histórias e verdades que permeiam a vida, o contexto e o sujeito, a demanda que se faz urgente é identificar as contribuições da Lei 10.639/03 e da história local na construção e valorização da autoidentificação dos discentes da Escola José Brito dos Anjos, da comunidade remanescente de herança escravista Lagoa do Zeca, no período de 2006 a 2021.

O presente trabalho atende ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN), de Mestrado Acadêmico em História, e contempla a linha 2 de pesquisa, intitulada “Cultura, Educação e Memória”, do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XVI*.

A pesquisa pretende como objetivo geral identificar de que forma a legislação educacional (Lei 10.639/03) e a história local e regional contribuem e influenciam no autorreconhecimento dos alunos em relação à herança escravista colonial. E apresenta como

³ Modalidades epistemológicas: ceticismo, racionalismo, empirismo e construtivismo foram as principais teorias da epistemologia para as quais diferentes filósofos buscaram respostas para seus problemas centrais. <https://filosofianaescola.com/conhecimento/epistemologia/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

objetivos específicos:

1. Conhecer a história e o contexto histórico regional da comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca nos séculos XIX, XX e XXI;

2. Refletir a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e suas contribuições na construção da identidade quilombola remanescente de escravismo no ensino de História a partir das diretrizes nacional e regional e revisão literária;

3. Identificar se há contribuições e influências da legislação educacional (Lei 10.639/03) e da história local nas práticas de ensino pedagógico da disciplina de História na escola José Brito dos Anjos, na comunidade remanescente quilombola, para o autor reconhecimento dos alunos em relação a sua herança escravista.

Desse modo, a pesquisa se justifica pela essencialidade do reconhecimento e valorização das contribuições dos povos africanos na construção do país. É fato que reconhecer a relevância e as contribuições da população negra na formação do povo brasileiro não irá apagar da memória nem da história toda a barbárie que marcou e marcará a história dos africanos, no entanto poderá ajudar a perpetuar que não são a cor, a condição social, a etnia, que determinam a condição de humanidade, mas sim a consciência que dela formamos.

Considerar e apreciar a participação ativa dos negros na gênese da composição cultural e social brasileira é reconhecer a ideia de pertencimento e ancestralidade inerentes para a construção de uma identidade atrelada à herança do escravismo, que se faz presente em nosso cotidiano.

Na construção de um povo miscigenado, que contrariou todas as expectativas de deterioração da raça⁴, a melanina acentuada da raça negra foi apenas mais um componente para a evolução consistente e positiva, assim como entre brancos e indígenas, na formação dos habitantes do Novo Mundo, da Terra Brasilis⁵ (Schwarcz, 1993).

Escravizados, os negros chegaram ao Brasil e tiveram suas vidas impostas à servidão. Ceifada, a liberdade tornou-se um sonho distante. No entanto, a condição da natureza humana é livre⁶ e, na luta em alcançar o livre arbítrio, esta se concretizou, por algum tempo, nos espaços

⁴ “Falar da adoção das teorias raciais no Brasil implica pensar sobre um modelo que incorporava o que serviu e esqueceu o que não se ajustava. No Brasil, evolucionismo combina com darwinismo social, como se fosse possível falar em ‘evolução humana’, porém diferenciando as raças. Negar a civilização aos negros e mestiços, sem citar os efeitos da miscigenação já avançada. Expulsar ‘a parte gangrenada’ e garantir que o futuro da nação era ‘branco e ocidental’” (SCHWARCZ, 1993, p. 178).

⁵ “A expressão faz essa referência à existência do mapa com o título ‘Terra Brasilis’, que segundo os Portugaliae Monumenta Cartográfica é de autoria do cartógrafo português Lopo Homem, auxiliado por Pedro e Jorge Reinel e foi feito no ano de 1519” (FONSECA, 2023, n.p).

⁶ “Diferente do pensamento hobbesiano, Locke afirma que os seres humanos em estado de natureza não vivem em guerra, tendem a uma vida pacífica por sua condição de liberdade e igualdade. Para ele, os indivíduos ao

chamados quilombos.

Símbolo de resistência, esses locais, que reuniam entre duas, cinco ou mais pessoas, eram espaços de refúgio, ação e resistência para os escravos. Sem necessariamente estar atrelados ao espaço fixo, os quilombos se configuravam como locais “seguros” para negros refugiados (Nascimento, 2020).

Na contemporaneidade, remanescentes das comunidades dos quilombos são considerados “para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 1988).

Nesse contexto, é justo e legítimo que a Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileiras", seja trabalhada em todos os âmbitos educacionais, a fim de garantir que as narrativas históricas e culturais afro-brasileiras sejam efetivamente reconhecidas e valorizadas.

Para investigar a aplicabilidade dessa lei nas práticas educacionais, a pesquisa utilizará a abordagem qualitativa, empregando observação e entrevistas como fontes primárias, além de revisão de literatura e análise de documentos como fontes secundárias, permitindo uma compreensão detalhada dos impactos dessa legislação nas escolas.

Diversos teóricos forneceram embasamento referente a métodos, conceitos e informações, dentre esses, vale referenciar Maria Cecília Minayo, que enfatiza a importância da subjetividade e da narrativa nas pesquisas qualitativas, e introduz o conceito de "análise temática" como uma técnica de análise de dados.

As entrevistas seguiram a modalidade não dirigida, pois segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 197), “o entrevistado tem total liberdade para expressar suas opiniões e sentimentos”. Nessa dinâmica, o papel do entrevistador é apenas de incentivo, buscando estimular o informante a falar sobre o tema proposto, sem, contudo, pressioná-lo a fornecer respostas específicas.

Neste estudo, diversas categorias serão exploradas para abordagem conceitual – História, Currículo, Identidade e Herança Escravista – visando proporcionar uma melhor compreensão das discussões propostas.

No campo da História, Jacques Le Goff, historiador medievalista, com seus métodos de abordagem interdisciplinar, na qual ele combina a história, antropologia e sociologia para

nascer receberiam da natureza, o direito à vida, à liberdade e aos bens que tornam possíveis os dois primeiros” (MENEZES, 2006, p. 229).

entender a Idade Média, utilizou o termo "mentalidades" para descrever a análise das crenças e mentalidades das pessoas em uma determinada época, demonstrando interesse na relação entre memória, história e cultura. Segundo ele, a memória coletiva desempenha um papel fundamental na construção da identidade cultural de uma sociedade.

Também Marc Bloch, com métodos medievalistas, é conhecido por promover uma abordagem interdisciplinar para a História, combinando história econômica, social e cultural. Ele, igualmente a Le Goff, evidenciou o termo "mentalidade" e enfatizou a importância da história comparativa e da análise das estruturas sociais em suas obras.

A metodologia seguirá as exigências da historiografia do século XX, buscando trabalhar as fontes históricas a partir de um problema, reavaliando o que já foi escrito, traçando outros vieses da História. Assim, seguirá a proposta difundida pela Escola de Annalles, que teve como co-fundadores Lucien Febvre e March Boch, ambos defendiam abordagens amplas e interdisciplinares, além da história das mentalidades que consideram o homem, o espaço e o tempo (Bloch, 2002).

Eric Hobsbawm (1917-2012), que escreveu extensivamente sobre a história do século XIX ("A Era das Revoluções") e o surgimento do capitalismo, e Edward Hallett Carr (1892-1982), conhecido por seu livro "Que é História?", o qual apresenta abordagens com questões filosóficas e epistemológicas sobre a natureza da História como disciplina, também serão referências para discussões na escrita deste trabalho. Embora não seja historiador, mas conhecido filósofo, Michel Foucault (1926-1984), por possuir grande influência na historiografia ao explorar a relação entre poder, conhecimento e História, também contribuirá para as discussões.

Um dos primeiros a advogar pela criticidade na análise das fontes foi Leopold von Ranke (1795-1886), figura pioneira na historiografia moderna. Sua obra, embora datada do século XIX, continua a influenciar a abordagem contemporânea da escrita da História. Von Ranke enfatizou a importância das fontes primárias e da objetividade na narrativa histórica, preceitos que ecoam até os dias atuais (Barros, 2013). Portanto, a análise das fontes estará fundamentada nessa perspectiva, reconhecendo a necessidade de uma abordagem crítica e imparcial na interpretação dos registros históricos.

Espera-se que a análise e o diálogo com as contribuições desses teóricos permitam compreender como os alunos se reconhecem em um determinado espaço e tempo, e como a Lei 10.639/2003 e a história local contribuem para seu autor reconhecimento e valorização, bem como para uma educação mais inclusiva, plural e igualitária.

A crescente importância da micro-história e a valorização de pesquisas com recortes

específicos têm sido fundamentais para analisar a história do cotidiano e suas singularidades individuais (Cardoso, 2012). É crucial evidenciar as restrições estruturais, ou seja, as limitações ou condições impostas por estruturas sociais e políticas, bem como as interações, muitas vezes imperceptíveis, que ocorrem nessas estruturas macro-históricas por meio de dinâmicas de poder e desigualdades.

Para essa discussão, teóricos como Natalie Zemon Davis, reconhecida por seu livro "O Retorno de Martin Guerre" (1983), que se concentra em narrativas individuais, e Sandra Fernández (2021), com seu capítulo "Escala, Espaço, Lugar: Reflexões sobre a Perspectiva Regional/Local", trazem contribuições relevantes para a valorização da micro-história.

A relevância da história local é destacada por Sampaio (2017), ao analisar relações sociais locais e contradições com a história nacional. O livro "Brasil e Argentina na pesquisa regional/local contemporânea: escalas, periodizações e problemas", de Moiseis de Oliveira Sampaio e Sandra Fernández (2021), com a participação de José Jorge Damasceno e Jackson Ferreira, será norteador no desenvolvimento da pesquisa, juntamente com "Novos Domínios da História", de Cardoso e Vainfas (2012) e contribuições de Neves (2002) e Fiabani (2008).

Segundo Marc Bloch e Lucien Febvre, a História reflete os homens em seu tempo, e o currículo ordena o tempo escolar, como destacam Goodson (1995) e Sacristán (2013).

De modo geral, a identidade, abordada por Stuart Hall, Zygmund Bauman e Kathryn Woodward, refere-se à maneira como um indivíduo ou grupo se percebe e é percebido pelos outros, podendo se referir à identidade cultural, étnica ou social de um grupo ou comunidade específicos.

Ao confrontar a noção de uma identidade nacional homogênea, Risério (2023) incentiva uma reflexão mais profunda sobre as origens e as consequências da diversidade cultural do Brasil. Sua análise crítica desafia estereótipos arraigados e incentiva uma compreensão mais matizada da identidade brasileira, reconhecendo tanto as suas riquezas quanto as suas contradições.

A obra "A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação", de Claude Dubar, oferece análises profundas sobre os desafios e transformações identitárias em diversos contextos sociais (Dubar, 2015). Stuart Hall, Zygmund Bauman, Kathryn Woodward e Ciampa também contribuem significativamente para o entendimento da construção da identidade e suas interações com o ambiente social.

Laraia (2001), em "Cultura: um conceito antropológico" (Laraia, 2001), explora a complexidade dos sistemas simbólicos e práticas sociais que definem os grupos humanos.

Essas reflexões e análises permitirão traçar um panorama sobre a autoidentificação dos

alunos da comunidade de Lagoa do Zeca e avaliar as influências nos percursos metodológicos dos professores no ensino de História, com foco na compreensão histórica e cultural da herança escravista e na aplicação da Lei 10.639/03, e da história local.

A pesquisa possui um caráter representativo, visto que a comunidade remanescente quilombola de Lagoa do Zeca possui um contexto histórico e cultural específico, com características que podem ser comuns a outras localidades com histórias semelhantes, tornando o estudo relevante para a realidade de várias comunidades no Brasil.

Além disso, a pesquisa busca evidenciar os vínculos existentes entre os alunos, a escola, a educação, a comunidade e a sociedade. No meio acadêmico, servirá como instrumento informativo para aqueles interessados na temática em questão.

Do ponto de vista social, uma vez que aborda a ideia de auto pertencimento dos alunos, contribuindo para uma educação mais inclusiva, plural e igualitária, reconhecendo e valorizando as raízes africanas na formação da identidade do povo brasileiro.

Esta dissertação possui introdução, três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo apresentará algumas concepções e a história da comunidade de Lagoa do Zeca, explorando seus aspectos culturais, sociais e econômicos. O segundo capítulo discutirá a Lei 10.639/03, suas influências, contribuições, equívocos e suas limitações na construção identitária dos alunos. No terceiro e último capítulo, será abordada a relação entre o currículo escolar, a história local e a Lei 10.639/03 na autoidentificação dos alunos, no período de 2006 a 2021.

Será investigado se a valorização da ancestralidade dos alunos está intrinsecamente ligada a fatores como a educação familiar, a representatividade na mídia e o ambiente escolar inclusivo, bem como se existe a conscientização do legado histórico pelas comunidades remanescentes de escravismo colonial. Esses elementos, se trabalhados em conjunto, podem fortalecer a identidade cultural dos estudantes e incentivá-los a se conectarem com suas origens e valorizarem suas raízes.

As considerações finais deste trabalho irão apresentar as principais descobertas da pesquisa e conectá-las aos objetivos iniciais. Além disso, serão dialogadas e discutidas as reflexões dos resultados obtidos para a prática pedagógica atual, as quais poderão servir de subsídios para pesquisas futuras aos interessados na temática em questão, que trata da lei 10.639/03 e da história local, para uma educação inclusiva.

Em suma, este trabalho pretende contribuir no campo educacional, social e historiográfico, revelando as diversas faces da História, que, mesmo diante de princípios metodológicos, foi passível de manipulações que favoreceram a elite branca, em detrimento

dos reais responsáveis pela construção do país. O Brasil, por sua base miscigenada, apresenta-se de forma plural, abrigando e acolhendo diversas pessoas e culturas, o que torna o reconhecimento de todas as suas identidades e heranças culturais.

2 CAPÍTULO I. LAGOA DO ZECA – ENRAIZADA NO TEMPO E NO ESPAÇO: UM OLHAR HISTÓRICO DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE ESCRAVISMO EM SEU CONTEXTO LOCAL E REGIONAL

A pesquisa teve como premissas conhecer a comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca, refletir sobre a natureza identitária dos alunos da Escola José Brito dos Anjos e identificar se há contribuições da história local e da lei 10.639/03 no período de 2006 a 2021.

O termo escravismo utilizado no título faz referência ao método escravagista, sistema socioeconômico apoiado no escravagismo. Prática utilizada desde os primórdios, a escravidão chegou ao ápice nos séculos XVI e XVII e perdurou por mais de 300 anos. Ainda hoje, há resquícios desses preceitos na sociedade, que na atualidade opera através do capitalismo, sistema que sucedeu o escravagista.

Para Frantz Fanon, pensador notável nas lutas de descolonização, a herança do escravismo e do colonialismo europeu influenciou as identidades e as realidades psicológicas dos povos colonizados. Ele enfatizou que a opressão do passado deixou uma cicatriz profunda, moldando as psicologias e as lutas contemporâneas (Sartre, 1961).

É mister observar que, em um contexto contemporâneo, sua análise permanece relevante, uma vez que muitas nações ainda enfrentam desafios decorrentes da colonização e do legado do escravismo, incluindo a desigualdade econômica e a marginalização social. Sua discussão é pertinente e inspira debates sobre a descolonização contínua e o combate à opressão, ressoando em movimentos antirracistas e no questionamento das estruturas coloniais remanescentes.

Por isso para o desenvolvimento de um trabalho legítimo e original algumas categorias consideradas relevantes serão discutidas para compreensão do que este trabalho propõe. Assim, estarão presentes algumas considerações acerca da História, a partir de diversos conceitos, tempos e sociedades, visto que estas estão diretamente relacionadas ao homem, suas ideias, pensamentos, costumes e crenças, e que são passíveis de influências e mudanças ao longo do tempo (Bloch, 2002).

2.1 CONCEPÇÃO DA HISTÓRIA

O registro da História foi desenvolvido seguindo critérios que se modificaram de acordo com o espaço e tempo. Modalidades epistemológicas contribuíram para estabelecer métodos e técnicas que garantissem a validade dos registros históricos. De modo geral, História significa pesquisa e conhecimento adquirido por meio da investigação.

Ao examinar a etimologia da palavra “História”, Jacques Le Goff identifica sua origem no grego arcaico “*historie*”, que pertence ao dialeto jônico. Segundo ele, essa raiz linguística se relaciona com a raiz indo-europeia “wid” ou “weid”, que significa “ver.”

Le Goff amplia nosso conhecimento sobre esse termo ao traçar a conexão entre o sânscrito⁷ “*vettas*”, que significa “testemunha”, e o grego “*histor*”, que denota “testemunha” no sentido de “aquele que vê” (Le Goff, 1990). Nesse contexto, o autor discute a concepção de visão, como fonte de conhecimento, e faz alusão a “*histor*”, ou seja, “aquele que vê”, e também “aquele que sabe”. No grego antigo, “*historien*” significa “procurar saber” ou “informar-se”. Assim, “*historie*” adquire o significado de “procurar”.

No início de suas “Histórias”, Heródoto, pioneiro na escrita da história, afirma que suas obras são essencialmente “investigações” ou “procuras”. Tanto Benveniste (1969) quanto Hartog (1980, citado em Le Goff, 1990) concordam com essa ideia, destacando que a relação entre ver e saber representa um desafio inicial para o registro histórico.

Nesse contexto, é relevante ressaltar que muitos historiadores concebiam a História como conhecimento do passado e evidenciavam a história social. Além disso, o estudo dos seres humanos em contextos sociais era considerado por alguns teóricos como uma ciência, enquanto outros não a consideravam dessa forma.

Marc Bloch, historiador também medievalista, a define como “ciência dos homens no tempo”. Esse teórico rejeitava a ideia de História enquanto ciência do passado, e considerava essa concepção absurda. Ele enfatizava que a natureza humana era distinta da história natural, pois o homem, segundo ele, é capaz de deliberar e possuir intenções.

Para a compreensão da relação entre o ontem e o hoje é essencial conhecer o presente à luz do passado, mas também conhecer o passado à luz do momento (Bloch, 2002). O passado concebido no presente se manifesta a partir de itens, documentos e vestígios, considerados fontes históricas, basilares, enquanto ferramentas de trabalho do historiador. Bloch, em sua obra de 2002, “Apologia da História ou O Ofício de Historiador”, expõe para contenda a concepção do passado como rígido e imutável. Ele afirma que o passado não é uma entidade estática e invariável, mas algo que é interpretado e construído pelos historiadores através das fontes e documentos.

Consoante a essa ideia, Le Goff (1990) ressalta que os eventos históricos não são

⁷ O sânscrito é uma antiga língua indiana, muitas vezes considerada a língua mãe das línguas indo-europeias. Ela desempenhou um papel fundamental na história da Índia, sendo a língua na qual foram escritos muitos textos religiosos, filosóficos e literários importantes, incluindo os Vedas e os Upanishads. Disponível em: <https://voltaaosupremo.com/artigos/artigos/sanscrito-uma-introducao-a-sua-historia-e-grandiosid>. Acesso em: 10 jun. 2023.

entidades elevadas, mas sim construções elaboradas pelos historiadores. O autor critica a concepção de que o documento é um material bruto, objetivo e inocente.

Lilia Moritz Schwarcz, na apresentação do livro “Apologia da História ou O Ofício de Historiador”, obra póstuma e inacabada de Marc Bloch (2002), afirma que, segundo Lucien Febvre⁸, a História é filha do seu tempo. Nesse sentido, é relevante ressaltar que Febvre e Bloch defendiam a problematização da História e foram influenciadores de sua aplicação através da escola de Annales.

Para Edward Hallett Carr (1961), em seu livro “Que é História?”, no texto “O historiador e seus fatos”, há um conjunto de possíveis respostas a esse questionamento: “Quando tentamos responder à pergunta, nossa resposta, consciente ou inconscientemente, reflete nossa própria posição no tempo, e faz parte da nossa resposta a uma pergunta mais ampla. Que visão nós temos da sociedade em que vivemos?” (Carr, 1961, p. 44).

O estudioso Acton, citado por Carr e seus contemporâneos, acreditava numa perspectiva de criar uma “história definitiva”, discussão essa que refletia um idealismo acadêmico que sugeria a busca por uma compreensão completa e conclusiva do passado. Nessa conjuntura, Acton destacou a oportunidade singular de registrar o vasto conhecimento que o século XIX estava prestes a legar.

Todavia a investigação histórica é um processo contínuo e a verdade⁹ histórica “objetiva” deve ser questionada. No entanto, alguns estudiosos, como Carr (1961) e Le Goff (1990), preferem adotar a relatividade das interpretações históricas, considerando todas igualmente válidas, dada a natureza subjetiva inerente à disciplina.

No século XIX, a visão liberal da história tinha uma afinidade próximo à doutrina econômica *laissez-faire* também produto de uma visão serena e autoconfiante do mundo. Que cada um trate de si, e a mão oculta cuidará da harmonia universal. Os fatos da história eram eles próprios uma demonstração do fato supremo de um progresso benéfico e aparentemente infinito em direção a coisas mais altas. Esta era a

⁸ Historiador especialista do século XVI, fundou em 1929, juntamente com Bloch, a prestigiosa escola de Annales.

⁹ A verdade é entendida como a concordância que existe entre o que é dito, pensado e crido, e o real (a verdade, da qual não se pode duvidar). À primeira vista, esta definição não parece causar grandes problemas para todos os dias de vida, mas é executado em certas limitações quando é analisada de uma forma mais profunda. Seguem algumas teorias sobre a verdade: Teoria da verdade correspondente: corrente de pensamento que se baseia no critério de adequação e sustenta que um postulado é verdadeiro quando há correspondência entre aquele enunciado e o real. Essa ideia realmente vem dos antigos gregos. Verdade como evidência: corrente de pensamento que sustenta que um postulado é verdadeiro quando é apresentado ao intelecto de forma clara e evidente. René Descartes foi um dos principais precursores dessa ideia. Teoria coerente da verdade: corrente de pensamento que se baseia no critério de coerência e sustenta que um postulado é verdadeiro quando não contradiz outro que faça parte do mesmo sistema de verdades e crenças. Os pensadores racionalistas foram os defensores dessa teoria. Teoria do consenso: corrente de pensamento que se baseia no critério do consenso e sustenta que um postulado é verdadeiro quando é aceito por todos os membros de uma comunidade. Disponível em: <https://conceitosdomundo.pt/verdade/> Acesso em: 09 jan. 2023.

idade da inocência e os historiadores caminhavam no Jardim do Paraíso, sem um fragmento de filosofia para cobri-los, nus e sem vergonha diante do deus da história. Desde então conhecemos o Pecado e experimentamos a Expulsão do Paraíso; os historiadores que hoje fingem prescindir da filosofia da história estão meramente tentando, inútil e autoconscientemente, como membros de uma colônia nudista, recriar o Jardim do Paraíso em seu subúrbio ajardinado. Hoje está difícil pergunta não pode mais ser evitada. (CARR, 1961, p. 55-56).

Carr e Le Goff estavam preocupados principalmente com a coleta de dados históricos e concordam com Bloch quando criticam a visão ingênua da História nesse século. Os historiadores da época eram excessivamente simplistas, pois negligenciavam a análise crítica e filosófica.

O século XIX foi marcado por doutrinas que valorizavam a História no campo do conhecimento como o “historismo” ou o “historicismo”¹⁰, termos semelhantes. A “historicidade”, termo diferente aos citados anteriormente, refere-se à noção de que a História desempenha um papel fundamental na vida das pessoas e na compreensão do mundo (Le Goff, 1990). É fato que os documentos existem e atestam alguma verdade, no entanto eles não falam por si (Carr, 1961), eles precisam da análise do historiador, de modo que suas escolhas, e o uso que se faz delas, é que irão determinar a História.

Charles Morazé conceitua a “historicidade” como a percepção de que, além de questões como geopolítica, comércio, artes e ciência, há uma função compartilhada que conecta as pessoas (Le Goff, 1990). Essa conexão se estabelece por meio de uma solidariedade relacionada à existência implícita que cada indivíduo sente. Nesse conceito, é enfatizada a dimensão humana e a interconexão entre as experiências históricas individuais e coletivas.

Assim, a verdadeira História deve se interessar pelo homem integral, com seu corpo, sua sensibilidade, sua mentalidade. Não deve se limitar apenas às suas ideias e atos. É necessário um esforço total para apreender o homem na sociedade e no tempo (Bloch, 2002).

Desse modo, novos tempos levam a novas historicidades. Boas perguntas levam a campos inesperados. Para Bloch (2002), os materiais só possuem significação humana se os homens atribuírem essa significação. Esta, portanto, só se dá através de questões que condicionam os objetos e não os objetos que condicionam o homem (Bloch, 2002).

¹⁰ O historicismo é uma corrente de pensamento que surgiu principalmente na Alemanha no século XIX, associada a nomes como Leopold Von Ranke e Friedrich Meinecke. Bentivoglio (2015) enfatiza a singularidade dos eventos históricos, defendendo que cada acontecimento deve ser compreendido em seu contexto específico, sem imposições de valores ou generalizações anacrônicas. O historismo é considerado como uma das influências centrais na renovação do pensamento francês no diálogo com a filosofia e a sociologia alemãs. A influência do historismo no campo histórico francês é notável na forma como os integrantes da Escola Metódica Francesa adotam métodos baseados na hermenêutica e nas práticas alemãs. Esse intercâmbio intelectual foi catalisado por professores franceses em universidades alemãs e pela absorção de ideias de pensadores como Droysen, Dilthey e Von Ranke (BENTIVOGLIO, 2015).

Diante desse contexto, a relação entre o passado e o presente na disciplina histórica emerge como um dos desafios primordiais para alcançar a objetividade. Para tanto, é essencial partir de uma reflexão crítica sobre a abordagem pessoal, a fim de identificar como suas próprias perspectivas podem influenciar a interpretação do passado (Bloch, 2002).

É nesse sentido que Benedetto Croce menciona que toda História é, de certa forma, História contemporânea. Essa opinião é corroborada por Bloch, apresentado em Carr (1961). Ambos concordam que a História consiste essencialmente em ver o passado através dos olhos do presente e à lucidez de seus problemas (Carr, 1961). A História deve ser constantemente reinterpretada à luz das necessidades e preocupações do presente.

O fundador da antropologia histórica, Bloch, estabeleceu a noção de problema nas pesquisas historiográficas, com Febvre. Nesse sentido, os conceitos variam em função da questão que se tem em mente, uma vez que são os questionamentos que direcionam as respostas.

Le Goff destaca a expansão na área dos registros, que antes se limitava aos textos e produtos arqueológicos. Segundo ele, esses documentos eram às vezes analisados separados da História. Atualmente, contamos com arquivos orais e etnotextos que englobam a palavra e o gesto. Além disso, a revolução tecnológica da invenção do computador possibilita o arquivamento de diversos tipos de documentos históricos de várias maneiras.

Diante da existência de um universo diversificado e denso de material historiográfico, o historiador deve se ater ao triplo alcance. Isso inclui a descoberta de novos problemas, a realização de novas análises e a exploração de novos objetos, como propõe Bloch (2002). O historiador reafirma que a História é uma busca, uma escolha, não apenas em relação ao passado, mas também em relação aos homens e suas ações ao longo do tempo (Bloch, 2002).

É válido reforçar que essa busca precisa ser isenta, não tendenciosa e a mais próxima da verdade, de modo que ela não seja negada, diluída de forma hegemônica ou se torne refém daqueles que, em nome do poder, recriam verdades que sustentem uma sociedade estratificada que perpetua desigualdades e promove distâncias entre os abonados e os menos favorecidos, relegando, a cada um, papéis em que um deve sempre se sujeitar ao outro quando todos nascem iguais e livres perante a lei (Bloch, 2002).

Por isso a escolha aqui presente tem por objetivo investigar e problematizar as fontes históricas que apresentam a construção da História da comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca, a qual pertence ao município de Canarana, no estado da Bahia. Essa comunidade é uma das 11 certificadas, no município de Canarana, pela Fundação Cultural Palmares e será contextualizada ao longo deste capítulo.

Em suma, apresentar a História para debate é dar espaço para discutir o infinito, pois é

um campo que não se esgota e, sendo o homem sujeito histórico e passageiro do tempo, ela não se finda; assim como não pode possuir um único viés, pois esta é construída por sujeitos que diferem entre si.

Portanto, a construção da História deve levar em conta todos os olhares, todas as versões, para que não corra o risco de se tornar uma história única (Adichie, 2009).

2.2 CONCEPÇÃO DE COMUNIDADES REMANESCENTES DE ESCRAVISMO COLONIAL

No Brasil, o escravismo colonial consolidou uma estrutura econômica e social desigual, marcada pela exploração extrema da mão de obra africana e pela desumanização dos povos escravizados (Gorender, 2016). Nesse cenário de opressão, os quilombos emergiram como uma forma de resistência ativa, reunindo africanos fugitivos, indígenas e outros marginalizados em comunidades autônomas que desafiavam o sistema escravista.

A palavra “quilombo”, de origem banto umbundo, que originalmente designava uma instituição sociopolítica militar na África Central, passou a representar, no Brasil, um símbolo de luta pela liberdade e preservação cultural.

No Brasil, desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas primeiramente com a denominação *mocambos* e depois *quilombos*. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. (GOMES, 2015, p. 06).

No Brasil colônia, o quilombo era considerado como: “‘toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles’ (Resposta do Rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740)” (Moura, 1981, p. 87).

No contexto histórico, os quilombos eram espaços que reuniam pessoas, oferecendo refúgio seguro para os negros escravizados. Além disso, os quilombos eram locais de fraternidade, solidariedade e convivência, onde os laços de liberdade e pertencimento eram fortalecidos.

Colonizada a América em 1500, especialmente o Brasil, tornou-se necessário, tornou-se necessário com o passar dos anos construir uma nova nação. Os negros foram trazidos para o Brasil pelos europeus como força de trabalho essencial para os colonizadores, já que as tentativas de escravização dos índios não obtinham bons resultados.

Os índios forneciam sua mão de obra para extrair pau-brasil, em troca de itens como miçangas, espelhos, pentes, fazendas e animais, através do mecanismo chamado de escambo, na fase da colonização chamada de “ciclo do intercâmbio”. Esse mecanismo, porém, não perdurou por muito tempo. E a escravidão indígena tornou-se subsidiária, desempenhando um trabalho complementar e não qualificado no ciclo inicial da colonização, considerado muito árduo e rudimentar. Junto a essas dificuldades, havia a necessidade de mão de obra mais adaptável para setores dinâmicos, como a agricultura, e, mais tarde, a mineração, o que levou à substituição dos indígenas pelo trabalho escravo africano.

Devido à necessidade de um mercado global, o surgimento de novas rotas marítimas e a competição entre as nações europeias, o comércio de escravos se tornou lucrativo. Tudo isso impulsionado também pelo suborno de autoridades e figuras políticas.

Nessas circunstâncias, houve na Colônia uma divisão da sociedade em duas classes fundamentais e antagônicas. Uma delas, composta pelos senhores de escravos, e seus familiares, que possuíam ligações econômicas com a metrópole, e a outra, formada pela massa escravizada, que constituía a maioria da população colonial e era desprovida de bens materiais.

O tráfico de escravos tornou-se tão essencial no país, que o trabalho escravo africano passou a ser conhecido como “pés e mãos dos senhores”. Angola, por ser a maior fornecedora de escravos, recebeu o título de “nervo das fábricas do Brasil”. É mister destacar que toda essa transformação social e econômica teve um impacto profundo na história do Brasil colonial (Moura, 1981).

O método mais amplo utilizado pelos negros escravizados no Brasil para escapar das dificuldades da escravidão foi, sem dúvida, a fuga para o interior das matas. Essa ação resultou na formação dos quilombos, comunidades compostas por escravos fugitivos (Carneiro, 2019).

A própria ação de escapar dos senhores e buscar abrigo nos quilombos representava uma negação direta da sociedade oficial, que oprimia brutalmente os negros escravizados, restringindo suas línguas, religiões e formas de vida tradicionais.

Clóvis Moura (1981) em sua obra “Rebeliões da Senzala” afirma que “O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil” (Moura, 1981, p. 87). “O quilombo, por sua vez, era uma reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos” (Carneiro, 2019, p. 37).

A preservação da hierarquia e valores africanos entre os escravos foi um fenômeno significativo na história da escravidão no Brasil (Moura, 1981), pois demonstra a resiliência cultural dos africanos, que conseguiram manter elementos de suas tradições em um ambiente

diferente e hostil. A capacidade de resguardar os títulos de mando e estruturas sociais refletiu a profunda importância desses aspectos em suas vidas e culturas de origem.

A estrutura comum estabelecida pelos quilombolas era percebida notavelmente como próxima daquela que predominava nos estados africanos. O que sugere que muitos dos negros envolvidos na ação da formação dos quilombos eram os recém-chegados da África, em vez de crioulos nascidos e criados no Brasil (Carneiro, 2019). Manter essas estruturas sociais e valores constituiu uma maneira de trazer coesão social dentro das comunidades de escravos, fornecendo-lhes um senso de identidade e pertencimento, apesar das condições adversas em que viviam.

Até os dias de hoje o senso organizacional desses espaços é um tema bastante discutido entre os historiadores. Eles citam que criar estratégias como meios de sobrevivência era uma atividade constante. Frequentemente, eles se arriscavam em visitas às vilas das quais haviam fugido para realizar atividades comerciais, adquirir produtos manufaturados e até mesmo persuadir outros escravos a se unirem a eles na busca da liberdade nas florestas.

No capítulo “Quilombos e Guerrilhas”, Moura destaca:

Os quilombolas sergipanos homiziavam-se com muita frequência em alguns engenhos onde obtinham facilmente ligações com os escravos que lá se encontravam. As senzalas eram ponto de encontro entre os escravos fugidos e os dos engenhos e fazendas que com eles estavam solidários. Conseguiram desses aliados informações e víveres, estabelecendo-se um verdadeiro serviço de ligação entre os primeiros e os últimos. (MOURA, 1981, p. 120-121).

Uma observação inicial que se destaca ao estudar os quilombos é que todos esses agrupamentos de escravos surgiam como resultado direto de uma situação de angústia econômica local que levava a uma diminuição na rigidez da disciplina imposta à escravidão. Em momentos de guerra ou de decadência da economia açucareira ou de mineração, a diminuição da vigilância dos escravos facilitava sua fuga. Além disso, é notável que esses quilombos emergiram durante períodos do tráfico intenso de escravos, as localizações variavam de acordo com as flutuações no interesse nacional pela exploração de diferentes regiões econômicas (Carneiro, 2019).

Em outras palavras, a fuga para os quilombos, inicialmente em pequenos grupos para posteriormente crescer em escala, não pode ser explicada apenas pelo rigor da escravidão, pois fatores econômicos e geográficos também contribuíram para esse fato.

Nessa conjuntura, os quilombos, portanto, podem ser considerados um fenômeno contra-acultural, caracterizado pela resistência aos padrões de vida impostos pela sociedade oficial e pela restauração dos valores culturais africanos. O poder adquirido nesses espaços fez

garantir sua participação em muitos movimentos sociais, dentre os mais significativos é possível citar a Balaiada, a cabanagem e farroupilhas¹¹.

Entende-se que a participação dos escravos em movimentos políticos durante os períodos colonial e imperial se deu devido a sua condição socioeconômica. Eram a força de trabalho predominante, na base da estrutura social, existiam em número expressivo e coexistiam com uma profunda alienação que permeava suas vidas. Essa alienação, particularmente intensa no caso dos escravizados, resultava de uma intrincada rede de restrições, privações e submissões que os relegava a uma posição política marginalizada, desencadeando a motivação necessária para participarem das revoltas.

O cenário estabelecido envolvia dois interesses: um, dos líderes dos movimentos sociais, que enxergavam nos quilombos uma força significativa para seus propósitos, e outro, dos aquilombados, que esperavam nessas lutas a tão sonhada liberdade.

Os interesses dos traficantes de escravos e das nações em processo de expansão capitalista estavam intrinsecamente ligados à exploração da África. Houve um período em que o tráfico desenfreado de vastas áreas geográficas da África, em busca de mão de obra barata para suprir as demandas das colônias e das metrópoles europeias, ocorreu de forma exacerbada. Esse contexto fez surgir os detentores do poder econômico nas metrópoles europeias, que investiam seus excedentes financeiros em empresas comerciais voltadas para o comércio de escravos (Moura, 1981).

Segundo Moura, surgia então a escravidão moderna, pois as empresas expandiam seu domínio sobre regiões da África visando adquirir escravos para vendê-los, principalmente nas Américas, promovendo o desenvolvimento do capitalismo industrial nas grandes metrópoles europeias. Até que o sistema escravocrata passou a não se sustentar mais, mediante as percepções e o reconhecimento da exploração e degradação da vida humana.

Assim como liderou o tráfico, a Inglaterra conduziu-o para os caminhos da abolição.

¹¹ **Balaiada:** “A rebelião denominada de Balaiada alastrou-se pelo Piauí. Em 1840, Luís Alves de Lima e Silva, depois duque de Caxias, assumiu o governo do Maranhão e, com cerca de 8.000 homens, apoiados por lavradores, agregados, feitores e poderosos locais, promoveu a grande repressão aos rebelados da Balaiada e as diversas formas de resistência à escravidão” (NEVES, 2019, p. 530).

Cabanagem: “Denomina-se de Cabanagem o movimento dos habitantes de cabanas nas matas entre Pernambuco e Alagoas (1832-1835); e de Cabanagem, a sua continuidade pelos cabanos do Pará (1835-1840), também sustentada por excluídos da posse da terra e do pequeno comércio. Juntaram-se indígenas das etnias mura e kaapor, negros, mestiços livres e pobres, soldados e recrutas, deslocados do Ceará e remanescentes dos cabanos fugidos de Pernambuco” (NEVES, 2019, p. 523).

Farroupilhas: “Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos (1835-1845). Os rebeldes farroupilhas republicanos, liderados pelo coronel Bento Gonçalves da Silva (1788-1847), depois de escaramuças, iniciaram os combates em 1835 e persistiram por 10 anos, contra a monarquia brasileira, embora houvesse entre os farroupilhas adeptos do regime monárquico” (NEVES, 2019, p. 526.)

Através de campanha internacional, o país reconheceu que essa prática era cruel, desumana e incompatível com o crescimento de sua economia e valores sociais. O reconhecimento de que essa ação causava profundo sofrimento e exploração das populações africanas guiou o movimento abolicionista. O governo britânico ameaçou nações que continuavam a praticar o comércio de escravos, como o Brasil, com ações militares.

No Brasil, a abolição da escravatura ocorreu de forma gradativa. Primeiro, houve a extinção do tráfico de escravos no Brasil, com a Lei Eusébio de Queirós, em 1850. Em seguida, em 1871, com a Lei do Ventre Livre; em 1885, com a Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva-Cotegipe (n.º 3.270). E, somente em 1888, devido à pressão exercida pelos negros e movimentos sociais, com risco de uma barbárie, a princesa Isabel no dia 13 de maio de 1888 assinou a Lei Aurea (n.º 3.353).

Assim, assinada a abolição, o negro adquiria a liberdade e “perdia” de certo modo a sua identidade (ou, por que não dizer, a sua função social), visto que ele legalmente não era estrangeiro, nem cidadão. Colocados à margem da sociedade, muitos negros se sujeitaram a diversas situações. Alguns voltaram para as fazendas, pois não sabiam e nem tinham para onde ir; outros se deixaram levar pela criminalidade. Em alguns casos, quando muitos fazendeiros, diante da tensão que precedeu a assinatura da abolição, abandonaram suas fazendas, essas foram ocupadas pelos recém-libertos. Mas a situação não era favorável para o negro, pois a mão de obra estrangeira, os italianos, que haviam chegado ao Brasil após a Lei Eusébio de Queirós, excluía de forma total as oportunidades de trabalho.

A terra que durante décadas e séculos foi lavrada de sol a sol por mãos negras para o plantio do café, do açúcar e de outros grãos, essencial para a subsistência de todos, era um direito negado a quem mais sabia cultivá-las: os negros.

Somente após um século da abolição, ocorreu a primeira ação afirmativa para o reconhecimento da importância da preservação e da valorização da cultura negra na construção da nação brasileira. A Constituição Brasileira de 1988 determinou que os remanescentes das comunidades de quilombos que estivessem ocupando suas terras teriam a propriedade definitiva reconhecida, com a emissão de títulos correspondentes.

Diante do exposto é de extrema essencialidade afirmar que essa reação ao sistema escravocrata se originou de um ideal de resistência, fortalecido através dos quilombos, que eram a estratégia em contraposição a esse sistema. Portanto, celebrar a herança africana e a conquista da liberdade é também reconhecer a tenacidade e a luta incansável por justiça e igualdade para os povos que moldaram o Brasil.

2.3 A RESSIGNIFICAÇÃO DE QUILOMBO / REMANESCENTES DE ESCRAVISMO

A definição tradicional de quilombo, historicamente visto como comunidade formada por descendentes de escravizados fugidos, se mostrou limitada diante das diversas manifestações de comunidades negras no Brasil. A Constituição de 1988, ao estabelecer essa definição, deixou de incluir casos como as Terras de Santos, Legados por Testamentos e Terras de Posseiros, ignorando ex-escravizados que optaram por permanecer em fazendas ou por se estabelecer em outras localidades. De modo que essa omissão evidenciou a necessidade de uma ressignificação do termo “quilombo” para abranger todas as heranças do escravismo (Fiabani, 2008).

Assim procurou-se mostrar que o significado de quilombo – fuga para obter liberdade – deveria ser repensado pois muitos cativos não fugiram para o mato mas esconderam-se em alguns núcleos de produção escravista, onde poderiam trabalhar para o novo dono ou adquiriram certa liberdade para fazer roças, etc. (FIABANI, 2008, p. 36).

Paralelamente, intelectuais, o movimento negro e lideranças políticas se envolveram nesse processo de ressignificação, o que culminou, em 2003 com a promulgação do Decreto 4.887, permitindo que as comunidades negras se autoidentificassem como remanescentes de quilombo, reconhecendo a diversidade de experiências e a importância da autoidentificação.

Os conceitos em torno de quilombos evoluíram consideravelmente, transcendendo a definição jurídica histórica e se tornando um fenômeno social peculiar. A análise crítica mostra a necessidade de questionar a definição jurídica “congelada” que ainda influencia a percepção contemporânea, tornando essencial considerar a realidade atual e os significados atribuídos pelas comunidades.

A compreensão histórica revela detalhes significativos, como as ações de resistência dos quilombos e a busca por proximidade com mercados, desafiando a concepção de isolamento. A definição jurídica atual reconhece as comunidades de quilombos como possuidoras definitivas de suas terras, mas há tensões e interpretações diferentes.

O significado de quilombo não pode ser geograficamente fixo, embora envolva processos sociais em evolução. Segundo Alfredo Wagner Berno de Almeida (2011), a luta pela identidade quilombola transforma a semântica da palavra, ressignificando-a ao utilizar esse estigma colonial como descoberta do processo de institucionalização de grupos historicamente afetados pela legislação escravocrata.

Flávio dos Santos Gomes¹², em entrevista a Tayguara Ribeiro, afirma que “Há ainda, infelizmente, uma ideia naturalizada de que o quilombo é um resto do passado escondido no rincão, onde se professa uma religião folclórica, bate um tambor. Não é isso” (Gomes, 2023).

A crítica de Gomes está alinhada com as teorias contemporâneas que compreendem o quilombo como uma experiência viva e contínua, em que as comunidades quilombolas reivindicam não apenas o direito à terra, mas também o direito à memória, à identidade e ao protagonismo social. Ele amplia essa discussão quando aponta que a melhor definição para quilombo é “uma experiência camponesa negra da diáspora e da escravidão. Essa presença negra está vinculada à experiência da escravidão atlântica africana” (Gomes, 2023).

Para ele, essas comunidades possuem identidades diversas, construídas a partir de laços territoriais, comunitários, de parentesco e de uma rica base cultural. De modo que é equivocado pensar que todo quilombola é alguém que fugiu da escravidão, pois muitos nasceram no próprio quilombo e vivenciaram experiências de liberdade, inclusive durante o período colonial.

Embora cada comunidade tenha suas particularidades, é fundamental evitar uma visão limitada e folclorizada, registrando a complexidade e a riqueza de suas tradições, saberes e práticas culturais. Isso revela a profundidade da herança histórica e identitária das comunidades quilombolas. Essa riqueza se manifesta na preservação de conhecimentos ancestrais, na diversidade de expressões artísticas, nas práticas agrícolas sustentáveis e na valorização de suas memórias coletivas (Gomes, 2023).

Portanto, compreender a identidade quilombola ou remanescente de escravismo requer uma abordagem que valorize sua diversidade e respeite suas especificidades históricas, culturais e sociais. Mais do que uma perspectiva folclórica, é essencial considerar essas comunidades como sujeitos ativos na preservação de seus territórios, tradições e modos de vida. Essa compreensão ampla e crítica contribui para o fortalecimento da autonomia quilombola e para a valorização de sua contribuição na formação da sociedade brasileira.

No entanto, a implementação do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da constituição enfrenta desafios burocráticos e políticos, resultando em

¹² Flávio dos Santos Gomes, 59 anos. Doutor em História, é professor da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e autor de livros como ‘Histórias Quilombolas’; ‘A Hidra e os Pântanos’; ‘Experiências Atlânticas’, ‘Mocambos e Quilombos’; ‘Negros e Política’. Co-organizador do livro ‘Dicionário da Escravidão e Liberdade’, em parceria com a também historiadora Lilia Moritz Schwarcz. Vencedor do Prêmio Jabuti de não ficção de 2022. Historiador e escritor Flávio Gomes, um dos principais especialistas em quilombos do país. (Eduardo Anizelli – 2. fev. 23 / Folhapress). <https://www.cedefes.org.br/quilombos-precisam-ser-vistos-como-questao-agraria-mais-ampla-diz-historiador/>. Acesso em: jun. 2023.

uma implementação morosa e insuficiente devido à falta de uma política sistemática.

Em resumo, a semântica dos quilombos evoluiu ao longo do tempo, refletindo a complexidade de suas identidades e lutas por reconhecimento e justiça, entretanto a política pública ainda demanda avanços.

2.4 COMUNIDADE REMANESCENTE DE ESCRAVISMO DE LAGOA DO ZECA: A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA E A ORALIDADE COMO FONTE

Escrever sobre a história de uma comunidade do interior não é tarefa fácil, ainda mais quando se trata do interior baiano. Essa dificuldade é devida à ausência do hábito de se produzir registros históricos. Acostumados a transmitirem seus pensamentos, ideias, costumes e crenças a partir da oralidade, a escrita acaba sendo negligenciada. É notório reconhecer que a transmissão de conhecimentos através da oralidade é uma prática comum nessas comunidades, porém o registro desta não é uma atividade constante, fato que dificulta o desenvolvimento de pesquisas nesses espaços.

É fato que essa perspectiva vem se modificando, especialmente nos espaços escolares, pois uma das necessidades das instituições de ensino é possuir documentos que norteiem as ações sociais, morais e pedagógicas das instituições. Assim, a partir da construção do projeto político pedagógico, os registros históricos sobre a história local passaram a ser feitos de forma escrita, garantindo informações relevantes sobre a comunidade a que a escola atende.

No entanto, a memória, enquanto banco de dados de informações e lembranças afetivas e não tão afetivas, também contribui para a construção de registros de uma determinada comunidade em seu espaço e tempo, deste modo é válido sempre que possível recorrer aos antigos moradores para a realização de entrevistas e registro dessas memórias.

Para esta pesquisa utilizou-se coleta de fontes históricas¹³ primárias, incluindo a história oral e análise bibliográfica especializada. Além disso, foram empregadas fontes secundárias que contivessem informações relevantes para enriquecer o estudo. O método de pesquisa envolveu a realização de entrevistas, coleta de depoimentos e revisão da literatura relacionada ao tópico em questão.

¹³ Segundo Barros, uma vez que o historiador lida com sociedades que já desapareceram ou se transformaram, ou ainda com processos que se extinguiram ou atravessaram transformações ao longo do tempo, chegando ao presente e produzindo novos efeitos, "fontes históricas" tornam-se indispensáveis. Esses registros, vestígios ou materiais deixados pelas sociedades do passado permitem aos historiadores estudar, interpretar e reconstruir acontecimentos, culturas e processos históricos (BARROS, 2019).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola José Brito dos Anjos, ofereceu conhecimentos valiosos sobre a comunidade em questão. Ademais, as revisões literárias aprofundadas desempenharam um papel significativo no escopo deste trabalho.

Todos os materiais foram analisados a partir de abordagens problematizadoras, com o objetivo de extrair o máximo possível de verdade e cientificidade, dentro dos padrões metodológicos que a pesquisa científica exige, a fim de que o trabalho possa contribuir com o meio acadêmico e social.

Le Goff, que é contrário à ciência positivista, expressa a relevância da História problematizada através do pensamento de Bloch:

Aqui aparecem duas palavras-chaves para compreender o temperamento de historiador de Marc Bloch. "Mutilação": Bloch recusa uma história que mutilaria o homem (a verdadeira história interessa-se pelo homem integral, com seu corpo, sua sensibilidade, sua mentalidade, e não apenas suas ideias e atos) e que mutilaria a própria história, esforço total para apreender o homem na sociedade e no tempo. "Fome": a palavra já evoca a célebre frase inscrita desde o primeiro capítulo do livro: "O bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça". Marc Bloch é um faminto, um faminto de história, um faminto de homens dentro da história. O historiador deve ter apetite. É um comedor de homens, Marc Bloch me faz pensar naquele teólogo parisiense da segunda metade do século XII, por sua vez devorador de livros, onde buscava também a vida e a história, Petrus Comestor (Pedro, o Comedor). (LE GOFF, 2002, p. 20).

A analogia com Petrus Comestor ressalta a história como fonte de sabedoria e compreensão da humanidade, desse modo o autor lança a necessidade de uma abordagem abrangente e apaixonada para essa ciência, que transcende a mera análise de eventos e fatos. Le Goff enfatiza a rejeição de Bloch por uma abordagem simplista da História, pois a abordagem deve buscar a cognição do ser humano em sua totalidade, incluindo corpo, sensibilidade e mentalidade. Assim, ele o descreve como faminto por essa ciência, destacando seu intenso desejo por conhecimento e discernimento profundo do passado.

A história oral, considerada até pouco tempo como uma atividade não científica, por estar sujeita à subjetividade, ganhou força com o advento da tecnologia. A possibilidade de eternizar momentos através de sons, vozes e imagens deu a essa metodologia condições de análise que garantem a cientificidade necessária à categoria da ciência. Segundo Alessandro Portelli (2016, p. 20), as fontes orais "estão sujeitas ao mesmo escrutínio crítico que todas as outras fontes, a fim de averiguar sua confiabilidade e usabilidade".

A oralidade, que tem a memória por princípio e base, torna relevante trazer à luz deste trabalho o conceito dessa habilidade distinta e notória. No passado, os homens já identificavam a autoridade da recordação como suporte construtor de identidades e solidificador das consciências. Santo Agostinho, considerando a essencialidade da memória, definiu-a como uma

das categorias fundamentais da alma humana.

A mitologia grega integrou a memória ao quadro de suas representações, dessa forma Menemosyne é mãe das musas que protegem a história e a arte. De acordo com Lucília de Almeida Neves Delgado¹⁴, “a História é construção da experiência humana através dos tempos. E, a Arte, a tradução dos sentimentos e emoções dos seres humanos, os quais, representam os valores e as expectativas de uma época” (Delgado, 2003, p. 16).

Leandro Seawright (2019) apresenta uma definição abrangente de memória de António Manuel de Oliveira Catroga, historiador português, em seu capítulo no livro “História Oral: a democracia das vozes”. Segundo ele, a memória é um processo ativo e multifacetado que vai muito além de uma simples retenção de eventos passados (Catroga, 2001, *apud* Seawright, 2019).

Assim, a memória é um instrumento de construção do passado, em que os indivíduos e sociedades recuperam, interpretam e utilizam eventos passados para dar sentido ao presente. Essa abordagem ressalta a memória como um elemento central na construção da identidade e na compreensão da história de uma comunidade ou nação.

Na memória, estão as lembranças de toda uma vida. Halbwachs (2006) discute que as recordações estão associadas ao meio e aos grupos aos quais pertencemos, e que acessar essas reminiscências faz com que busquemos relações com grupos, espaços e tempos aos quais pertencemos. Ele ressalta que a memória individual não se isola, mas é profundamente influenciada pelo contexto social e cultural em que vivemos (Halbwachs, 2006).

Ele sustenta que as memórias individuais não são meros registros pessoais, mas construções sociais moldadas pelas interações em grupos e comunidades. Isso implica que a memória não é apenas um fenômeno individual, mas algo compartilhado e coletivo, moldado por “alteridades mais ou menos coesas” (Halbwachs, 2006, p. 25-47).

Embora Catroga e Halbwachs abordem a memória de diferentes maneiras, suas perspectivas são complementares. O primeiro fornece uma estrutura rica para a compreensão das múltiplas dimensões da lembrança, protomemória, memória e anamnese. Enquanto o segundo enfatiza o aspecto social e coletivo desta. Essas duas abordagens se cruzam quando se considera a capacidade de “metanoia”, proposta por Catroga, permitindo às pessoas refletirem sobre suas próprias recordações em relação às influências comuns, alinhando-se com a visão de

¹⁴ VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) – Conferência de Abertura. Lucília de Almeida Neves Delgado, Professora Titular de Metodologia da História da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Ex-presidente da Associação Brasileira de História Oral. 2002. Disponível em: https://www.historiaoral.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=547. Acesso em: 06 set. 2023.

Halbwachs de que essa estrutura é moldada por contextos culturais e sociais mais amplos.

No dossiê “História oral e narrativa: tempo, memória e identidades”¹⁵, de Lucília de Almeida Neves Delgado, a memória é metaforicamente associada ao oceano, devido à sua conexão intrínseca com a passagem do tempo, tornando os indivíduos efêmeros, mas as comunidades históricas perenes. “Em outras palavras, a memória atualiza e presentifica o passado, uma vez que é retenção, mesmo que inconsciente ou encoberta da experiência vivida e dos sentimentos preservados” (Delgado, 2003, p. 16-17). Outrossim, essa atualização se dá, dentre outras formas, através da História oral, que é dimensão prática organizada de projetos que exploram nuances da memória. Esta, que nasce no campo da memória, se vale como expressão verbal para dar sentido ao encontro de pessoas interessadas em apresentar versões (Delgado, 2003).

Dessa forma, essa abordagem torna-se particularmente relevante para a compreensão da história da comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca, uma vez que a capacidade de expor o passado, à luz do presente, irá permitir uma visão mais completa e dinâmica do pretérito dessa comunidade.

Com base nas informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da obra de Betânia Rita dos Anjos, tese de doutorado intitulada “Histórias do Meu Lugar: Memória, Identidade e Resistência Quilombola – Um estudo sobre a Comunidade Lagoa do Zeca” (2023), foi possível elucidar a origem e a fundação da comunidade de Lagoa do Zeca.

A comunidade de Lagoa do Zeca tem suas raízes profundamente ligadas à figura de Zeca Dourado, um fazendeiro local que desempenhou um papel fundamental na sua fundação. Em uma época em que na região predominava, e ainda predomina, a vegetação de caatinga e a falta de água era um desafio constante, o fazendeiro descobriu um brejo d’água. Foi essa descoberta que permitiu a sobrevivência e o estabelecimento de seus familiares nessa área. Ao construir barracos nas proximidades da lagoa, ele marcou o início da localidade batizada com seu nome, tornando-se assim Lagoa do Zeca. Essa narrativa é legitimada pelos relatos de moradores mais antigos, sendo parte fundamental da tradição oral da comunidade.

Na obra de Betânia Rita Dos Anjos, ela apresenta a entrevista com Elson da Silva Dourado, um dos descendentes de Zeca Dourado:

¹⁵ “História oral e narrativa: tempo, memória e identidades”, de Lucília de Almeida Neves Delgado, no VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) na Conferência de Abertura. Professora Titular de Metodologia da História da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (ex-presidente da Associação Brasileira de História Oral). (DELGADO, 2003, p. 9-25) Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/>. Acesso em: 06 set. 2023.

José da Silva Dourado, o Zeca, nasceu de Macaúbas para Rio de Contas, na zona rural, e era filho de João José da Silva Dourado. Quando João José faleceu, depois de alguns anos os filhos vieram para a terra onde ele tinha comprado, que hoje são 11 municípios, e na época era chamada de fazenda Lagoa Grande. Em 1867, eles chegaram pela estrada real – do Rio de Contas, passaram por Ventura, desceram no Morro de chapéu e vieram para América Dourada. E de América Dourada até a Carreira da vaca, depois do Largo – ficou morando aí os filhos de João José, 14 filhos. (Elson da Silva Dourado¹⁶, 2022, p. 19 *apud* ANJOS, 2022, p. 19).

Pelo fato de o senhor Elson da Silva Dourado ter parentesco com o fundador, ser conhecedor da história e gozar de saúde e boa vida, achei imprescindível conhecê-lo e ouvi-lo acerca da comunidade. Ao recontar a história, o entrevistado reafirma as informações cedidas a Anjos, tomando o cuidado de manter a versão original, visto que algumas informações acabam sendo confundidas e divulgadas de forma diferente do que aconteceu.

O método escolhido para a coleta de informações nesse primeiro momento foi a entrevista “espontânea”, ou seja, “despadronizada ou não estruturada”, como empregam Lakatos e Marconi (2003, p. 197). Nesse método, o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção, considerando adequadas nessa técnica, em geral, as perguntas abertas e que podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (Lakatos e Marconi, 2003).

Segundo as autoras, nessa modalidade de entrevista não dirigida, o entrevistado tem liberdade total para expressar suas opiniões e sentimentos, “a função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 197).

De acordo com Elson, as terras foram compradas em 1840, devido à seca e questões políticas, dentre as quais ele cita a Revolta dos Marotos:

Quando libertou o Brasil de Portugal, ficou liberto, mas só que... que os portugueses é que ficou mandando... porque eram os donos da terra. Aí quando eles vinha, tinha muito dinheiro, comprava aquele tanto de terra no Brasil todo. A Bahia é que era o centro maior, né, e a região do minério era que controlava, e isso causava ciúmes... Aí teve a grande revolta mata maroto. Maroto é o marujo que vem do mar... É o português que vinha do mar, e os portugueses compravam tudo e casava com as moças mais bonitas. Aquele negócio todinho aí, veio o Bento José de Castro, que diz que tem parentesco com Castro Alves Cabral, de Portugal, e comprou muitas terras em Rio de Contas, e Bento casou-se com Maria, filha de João José, irmã de José Dourado, que era um dos filhos mais “novo”. Aí morreu Bento José de Castro, que era o marido de Maria, e aí terminou que até Maria depois, com um tempo, que já casou... Maria, com dois anos, mas ficou esse problema político, né? Aí, eles acabaram vindo pra cá, pra essa terra onde o pai tinha comprado. Aí, José Dourado encontrou uma lagoa no seu terreno, e por conta da lagoa o lugar foi chamado de Lagoa do Zeca. (Elson da Silva Dourado, 2023).

¹⁶ Elson da Silva Dourado, 59 anos.

Ao narrar livremente sobre a história de seus antepassados, Elson relatou que quando eles chegaram na região havia muitas terras. As terras compradas pelo senhor José João Dourado eram chamadas de Lagoa Grande. Essas foram divididas, segundo o entrevistado, entre os filhos do fazendeiro. Ele relata que nessa área hoje existem 11 municípios, e cita: Irecê, Jussara, São Gabriel, Presidente Dutra, Uibaí, América Dourada, Ibititá, Canarana, Lapão, João Dourado e Barro Alto. Na atualidade, o mais desenvolvido é o de Irecê, que segundo ele foi descoberto em 1900¹⁷.

Outro descendente do senhor José João, o Sr. Paulo Cardoso Dourado¹⁸, em entrevista afirmou que João José foi o fundador da comunidade. Ele ressaltou que muitas pessoas confundem o Dourado com o Brito, como descobridor da comunidade. Mas assevera que o Zeca Brito foi para a Lagoa em 1942¹⁹, e que já havia muitos anos que o Zeca Dourado não mais existia; segundo ele, o fazendeiro havia ido para o Rio Grande do Sul, onde um dos seus filhos morava, o que coincide com o depoimento de Elson.

O depoimento do Sr. Paulo está em concordância com o de Elson, porém esse último discorda da ida do João José para o Rio Grande do Sul, afirmando que João José foi sepultado em Canarana.

José foi sepultado em Canarana, a esposa dele e Antônio, o irmão dele, de lá da Fazenda Presídio, e a esposa, tudo foi sepultado em Canarana. E os filhos deles também. Vitorino, meu bisavô e a esposa, em Canarana. Tem até no Correio do Sertão,

¹⁷ De acordo com Jackson Rubem, autor do livro “História de Irecê”, a família Dourado chegou à Lagoa das Caraíbas e encontrou abundantemente água, caça e terrenos férteis, requisitos básicos para a sobrevivência deles. 21 de fevereiro de 1807 foi um marco para a história de Irecê, porque nessa data foram comercializados, pela primeira vez, os terrenos onde se ergueu a atual cidade de Irecê, conhecida naquela época como Lagoa das Caraíbas ou Brejo das Caraíbas. Como se tratava de um latifúndio gigantesco, Barra de São Rafael foi desmembrada do grande latifúndio, retirando-se uma porção de terras denominada Lagoa Grande, que foi vendida a Joaquim Alves Ferreira, Joaquim Gomes Pereira e Domiciano Barbosa Pereira, os quais venderam para João José da Silva Dourado em 29 de agosto de 1840. O título de fundador de Caraíbas é atribuído a Aristides Rodrigues Moitinho. Ele, junto com Teotônio Marques Dourado Filho e o Cel. Terêncio Dourado, chefe de polícia da Bahia, criaram um distrito de Paz de subdelegacia de Polícia de Morro do Chapéu, em 1906, chamado Caraíbas.

O município de Irecê foi criado em 02/08/1926, pela lei 1896, assinada no Palácio do Governo por Francisco Marques de Góes Calmon, com a denominação de Vila de Irecê. No entanto, por não ter renda suficiente que o caracterizasse como município, foi anexado a Morro do Chapéu, em 8 de julho de 1931, pelo decreto n.º 7479, assinado no Palácio do Governo, por Arthur Neiva-Bernardino José de Souza. A independência política de Irecê aconteceu de fato a partir do ano de 1933, através do decreto 8452, de 31/05/1933, assinado no Palácio do Governo, por Juracy M. M. Magalhães, restaurando o então extinto município. De 1933 para cá, não houve retrocesso. Essa é a data em que se comemora o aniversário de independência política do município. O depoimento Elson da Silva Dourado sobre a estimativa do surgimento de Irecê ter ocorrido em 1900, de certo modo condiz com a escrita de Jackson Rubem.

Fontes: “História de Irecê”, “Irecê – História, Casos e Lendas” e “Irecê – Um Pedacinho Histórico da Bahia”, de Jackson Rubem. Disponível em: <http://www.pmirce.ba.ipmbrasil.org.br/Artigo?codArtigo=191>. Acesso em: 06 maio 2023.

¹⁸ Paulo Cardoso Dourado, 94 anos.

¹⁹ Na entrevista com dona Perolina, filha de Zeca “Calango”, ela diz que ele foi para a Lagoa em 1947.

essas corretoras, o sepultamento aí em Canarana, porque tudo era registrado no Correio do Sertão, no jornal. Então, José morreu e foi sepultado em Canarana. (Elson da Silva Dourado, 2023).

Elson menciona que o Sr. Paulo pode ter feito confusão com um outro descendente que na época se formou em medicina e foi para o Rio Grande do Sul, e explica:

Aí que foi morar no Rio Grande do Sul, que eu sei, já é outra pessoa, um médico da família Dourado, desses descendentes de João José. O primeiro médico da família Dourado que formou em Salvador, no ano de 1887, se não me engano. Aí que foi para o Rio Grande do Sul, morou em Bagé. (Elson da Silva Dourado, 2023).

Para ampliar a compreensão da história da comunidade de Lagoa do Zeca, Anjos (2023) apresentou outra visão no livro “Família Dourado: descendentes de João José da Silva Dourado”, de Adélio Dourado. De acordo a autora, esse trabalho valida a narrativa da comunidade e atribui um papel central a José da Silva Dourado, conhecido como Zeca.

Carolina Guimarães Novaes, em sua dissertação “Das Águas Encantadas aos Remanescentes dos Quilombos: Os Impactos Socioeconômicos da Certificação da Comunidade Lagoa do Gaudêncio, Lapão, Bahia”, menciona a compra da região denominada Lagoa Grande:

No ano de 1840, o garimpeiro e fazendeiro João José da Silva Dourado comprou um imenso latifúndio denominado Lagoa Grande, pela quantia de um conto e duzentos mil réis (Rubem, 2013a). Rubem (2013b) explica ainda que, no final do ano de 1877, os herdeiros de João José da Silva Dourado teriam partido de Brotas de Macaúbas para se apossarem das terras que lhes pertenciam na região de Irecê, inclusive Herculano Galvão Dourado, o qual teria fundado Lapão. (NOVAES, 2023, p. 57).

Carolina confirma a data da compra das terras, ano de 1840, mas há uma discrepância com relação à data da vinda da família para a região. Ela afirma ter sido em 1877, e Elson diz que foi em 1867. A fonte utilizada por Novaes (2023) foi o livro escrito por Jackson Rubem, que tem por título “Lapão, Cem Anos de História”.

Questionado sobre a diferença de datas, Elson respondeu:

Olha, que você repara. A história é muito complexa, muito complicada, porque mesmo em livro tem muita coisa que não bate. Como a compra da fazenda, a Lagoa Grande, nos documentos de meu pai, que meu pai é herdeiro... e vem a cadeia sucessória de João José até ele. Aí quando puxa essa cadeia sucessória das terras, aí marca que foi comprado a primeira terra no dia 28 de agosto de 1840. Aí no livro da família Dourado já está 04 de julho! (Elson da Silva Dourado, 2023).

No livro “História de Irecê”, de Jackson Rubem, há uma cópia do documento do terreno. Este apresenta a data de 29 de agosto de 1840. O registro ao qual Elson se refere como “livro da Família Dourado”, descendentes de José João da Silva Dourado, é do professor Adélio Dourado.

No que tange ao trabalho escravo da época, Anjos (2023) em sua obra expõe que o entrevistado, ao discorrer sobre a população, menciona a existência dos escravos. E, esclarece que esses eram provenientes da Chapada Diamantina, onde trabalhavam anteriormente com garimpo e extração de minérios.

Em entrevista para a pesquisa, o senhor Elson mencionou que o serviço escravo no Recôncavo baiano era voltado para o engenho, já o trabalho escravo da região sertaneja destinava-se apenas para a subsistência. Ele conta que, com os anos, a situação agrária foi melhorando e a criação de gado e caprinos passou a se desenvolver na região; desse modo os proprietários passaram a vender os excedentes.

Durante as entrevistas, houve momentos de descontração e situações que proporcionaram risadas. Portelli (2016), em sua obra, relata uma experiência na qual não desligou o gravador durante uma entrevista e o entrevistado acabou discorrendo sobre um tópico que não estava em discussão. Posteriormente, ao analisar a gravação, Portelli percebeu que esse momento inesperado proporcionou um tema valioso para ser explorado. Essa situação realça a importância da escuta ativa na condução de entrevistas e como os temas mais significativos podem surgir quando menos se espera. Nas entrevistas não ocorreu nenhuma revelação nesse sentido, no entanto é pertinente compartilhar uma fala do sr. Elson, que ao discorrer sobre os fatos mencionados relatou que “Havia tanta terra naquela época, que era difícil de dar conta. Uma vez, um dos filhos de João José da Silva Dourado trocou 100 tarefas de terra por uma cachorra boa de caça (risos)” (Elson da Silva Dourado, 2023).

Todavia, é válido e notório reforçar o que Portelli diz sobre a análise das narrativas dos fatos:

O historiador oral essencialmente precisa incluir uma checagem dos fatos, de modo que esta seja tão cuidadosa quanto possível, com a finalidade de distinguir entre narrativas factualmente confiáveis, que são a maioria, e os seus significativos de mito e erro criativo. (PORTELLI, 2016, p. 19).

Como o assunto da entrevista se tratava de informações referentes à descoberta de uma localidade, e devido ao fato de ter se passado muito tempo, ou seja, o entrevistado não testemunhou o fato mas conviveu com pessoas que narraram a história, adotei uma postura espontânea em respeito à memória do entrevistado, porém firme sem perder o senso crítico, essencial no desenvolvimento do trabalho do historiador.

Diante das entrevistas e revisões literárias referentes à descoberta de Lagoa do Zeca, esta escrita segue obedecendo à linha do tempo. Assim, muitos anos depois, segundo dona Perolina Francisca da Silva, o senhor José Brito dos Anjos, natural do distrito de Salobro,

passou a residir na comunidade de Lagoa do Zeca. Segundo informações, a escassez da água em sua localidade fez com que ele se mudasse para um lugar mais próximo da vereda, atualmente conhecida por rio Jacaré. Essa mudança iria facilitar a sobrevivência familiar e também dos animais. Contudo, vale ressaltar que esse José também chegou a ficar conhecido como Zeca, e o fato de possuir o mesmo nome do descobridor causa certa confusão no entendimento de quem fundou a localidade. No entanto, este segundo Zeca “Calango”²⁰ não está diretamente relacionado com a descoberta da localidade, mas com o desenvolvimento rural, econômico e escolar, anos depois do feito de Zeca Dourado. Esse assunto será elucidado nos tópicos seguintes.

Em síntese, a história da comunidade de Lagoa do Zeca é envolta em variáveis e diferentes versões ao longo do tempo. As narrativas variam, mas o fato fundamental é que a localidade, na qual a água era escassa na região, foi fundada por Zeca Dourado, que encontrou uma lagoa que permitiu a sobrevivência e o estabelecimento da população. As diferentes versões e detalhes nas narrativas refletem a riqueza da tradição oral e destacam a importância de preservar a memória e a identidade da comunidade. Independentemente das variações, o que prevalece é o valor da história e cultura locais, que devem ser preservadas para as futuras gerações.

2.5 HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: A CHEGADA DE JOSÉ BRITO DOS ANJOS NA COMUNIDADE

Segundo Perolina Francisca da Silva²¹, sobre seu pai, o senhor José Martins dos Anjos, o qual sentiu necessidade de mudar seu sobrenome pois havia muitos José Martins na região e havia confusão na entrega das correspondências:

Eu me chamo Perolina Francisca da Silva. Ele tinha outro sobrenome, porém após o casamento se tornou Silva. Seu pai era José Brito dos Anjos. Era Martins dos Anjos, mas como aqui tinha muito José e tudo assinava igual, Martins dos Anjos, e quando recebia uma carta acontecia de um abria uma carta que era de outro, aí ele pegou e mudou o nome dele. (Perolina Francisca da Silva, 2023).

De acordo com dona Perolina, a ida do senhor José para a Lagoa do Zeca ocorreu devido à escassez de água na região em que ele morava, de nome Salobro. Ela informa, que sua mudança aconteceu por volta de 1947, quase 100 anos após o descobrimento da comunidade pelo senhor Zeca Dourado.

²⁰ Apelido atribuído ao Sr. José Brito dos Anjos.

²¹ Perolina Francisca da Silva, 94 anos.

O senhor José Brito, também conhecido como Zeca “Calango”, foi mencionado na entrevista do senhor Paulo. Ele ressalta que as pessoas fazem confusão entre os dois “Zecas”. Alguns dizem que o “Calango” foi quem descobriu a Lagoa; outros, que foi o Zeca Dourado, seu bisavô. No entanto o Zeca Brito foi habitar a comunidade quase cem anos depois. Seu José Brito, de acordo com a entrevista com sua filha, viajava muito, era tropeiro²², atividade comum ao homem do sertão²³. Nilson Thomé²⁴, em seu texto “Caminhos de Tropeiros nos Séculos XVIII e XIX Como Fatores Pioneiros de Desbravamento do Contestado”, na Revista Desenvolvimento Regional Em Debate, Ano 2, n. 1, jul. 2012, apresenta a definição de tropeiro sob a perspectiva de Goulart:

Goulart buscou no “Dicionário da Língua Portuguesa”, de Luiz Carlos de Moraes, a autenticidade de que o termo “tropa” fosse brasileiro genuíno: “têrmo do Brasil, bêstas da carga, que fazem o transporte de mercadoria, onde não há vias férreas ou fluviais, e seguem os seus condutores como que em caravanas”, registrando também seu derivado, “tropeiro”, para o qual consta: “têrmo do Brasil, condutor de tropas; homem que viaja com cavalgaduras de carga, e cáfila, onde não há vias férreas ou fluviais, negociante que compra e vende tropas de muares”. (GOULART, 1961, p. 63-64, *apud* THOMÉ, 2012, p. 12).

Assim, o dicionário fornece a definição de “tropa” como um termo do Brasil que se refere a animais de carga utilizados para transportar mercadorias, especialmente onde não existem vias férreas ou fluviais, viajando em grupos como caravanas.

Essa atividade, muito utilizada nos sertões, ajudou a comunidade de Lagoa do Zeca a se desenvolver. Para esse trabalho, seu “Zeca” Brito possuía duas tropas de burros, “dos bons” (Perolina, 2023); uma era somente dele e a outra era de sociedade com outro tropeiro.

Além do serviço de tropeiro a comunidade na época mantinha sua subsistência através da agricultura, eles plantavam feijão, milho e cana-de-açúcar. Além disso, havia a produção de rapadura a partir da cana, “a terra não era das melhores, mas eles se esforçavam para cultivar o que podiam” (Perolina, 2023).

²² O tropeiro foi peça importante na ligação do interior com o litoral do Brasil. Ele era comerciante, era emissário oficial, era correio, intermediário de negócios, portador de bilhetes, recados, aviador de encomendas e receitas. Era um traço de união entre os centros urbanos afastados. Os tropeiros deram continuidade ao desbravamento das regiões afastadas do litoral, seguindo o caminho dos bandeirantes e sertanistas, primeiros desbravadores das terras do interior do Brasil. (PAES, Jurema Mascarenhas. Tropas e tropeiros na primeira metade do século XIX no Alto Sertão Baiano. 2001. Dissertação de Mestrado em História - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2001).

²³ Região agreste, afastada dos núcleos urbanos e das terras cultivadas. Toda região pouco povoada do interior, em especial a zona mais seca que a caatinga, ligada ao ciclo do gado e onde permanecem tradições e costumes antigos.

²⁴ Mestre e Doutor em Educação. Docente no PPGE da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) de Lages (SC). Pesquisador da História Regional do Contestado desde 1972. E-mail: nilsonthome@gmail.com.

O Projeto Político Pedagógico da Escola José Brito dos Anjos, que homenageia Zeca Brito, confirma as mesmas informações da entrevista com dona Perolina. E confirma também que, natural do distrito de Salobro, ele veio residir na comunidade de Lagoa do Zeca pela falta d'água na sua localidade:

Então resolveu mudar para um lugar mais próximo da vereda, que hoje atualmente é conhecido por Rio Jacaré, sendo assim mais fácil cuidar melhor dos seus animais. A partir daí a educação escolar começou a se desenvolver na localidade, pois o mesmo passou a representar a comunidade e foi em busca de professores de outros lugares. Segundo disseram outras pessoas, que o Senhor José Brito dos Anjos saía da Lagoa do Zeca para Barra da Estiva com vários animais em busca de remédios e alimentos para os moradores da comunidade. Devido aos seus esforços foi vereador no município de Canarana por alguns tempos. (PPP, 2022, p. 42).

O documento também confirma sua prestação de serviço como tropeiro, e ressalta a pessoa de “seu Zeca” como um representante significativo para o desenvolvimento da comunidade, pois foi a partir dos feitos do senhor José Brito dos Anjos que a educação escolar começou a se desenvolver na localidade.

Como seu representante, uma de suas missões foi em busca de professores em outros lugares. E, mesmo não havendo um espaço escolar adequado, as aulas a princípio aconteciam nas casas das famílias ou depósitos. Somente em 1973 construíram um “prédio” escolar, com uma única sala.

Sobre a esposa do senhor José Brito, esta se chamava Julia Francisca das Virgens. Segundo dona Perolina, sua filha, ela era uma pessoa bastante caridosa, tanto ela quanto o pai. Ambos, sempre que alguém na comunidade adoecia, estavam prontos para ajudar. Quando havia missa na comunidade, dona Júlia era quem recebia e acomodava o padre, pois não havia igreja na época e as missas eram realizadas embaixo de árvores, como será explicado em tópico seguinte.

O senhor José Brito dos Anjos encerrou seus préstimos com a comunidade se candidatando a vereador no município de Canarana durante alguns anos. Faleceu em 16/05/1986 e a senhora Júlia Francisca das Virgens, dia 28/05/1993, ambos de acidente vascular cerebral.

Portanto, a história de José Brito dos Anjos (Zeca Brito) e sua esposa Júlia Francisca das Virgens segundo os depoimentos e informações destacam o impacto positivo de indivíduos comprometidos com o desenvolvimento e o bem-estar de suas comunidades. Suas ações como tropeiro, agricultor, promotor da educação e assistência solidária demonstram como a dedicação individual pode enriquecer uma comunidade.

Ouvir as narrativas sobre a história de Lagoa do Zeca proporcionou momentos de contemplação, mas, sobretudo, de reflexão, uma vez que o papel do pesquisador não se limita à escuta passiva. Para além da superfície dos relatos, o pesquisador deve investigar e interpretar as entrelinhas dos fatos históricos, considerando tanto o que é revelado quanto o que permanece oculto. Isso exige uma postura crítica e reflexiva, que permita compreender as dinâmicas subjacentes às memórias coletivas e às construções simbólicas que moldam uma narrativa histórica.

Dessa forma, a análise de algumas ações sob a ótica de Pierre Bourdieu (1989) é mostrada pertinente. Segundo o autor, ações aparentemente altruístas e externas ao bem-estar coletivo podem, simultaneamente, refletir estratégias de acumulação de capital simbólico. Nesse sentido, os agentes sociais mobilizam diferentes formas de capital – econômico, cultural, social e simbólico – para consolidar posições de liderança no campo social. Esse processo não ocorre de forma automática, mas depende de uma rede de relações sociais que valida e legitima as práticas dos indivíduos, conferindo-lhes prestígio e autoridade.

No caso de José Brito dos Anjos (Zeca Brito), sua atuação como tropeiro, agricultor e promotor da educação evidencia como as diferentes formas de capital se articulam para fortalecer posições de liderança, garantindo sua autonomia financeira e a capacidade de circulação em diversas localidades. Enquanto agente solidário, adquiriu capital cultural e social, fortalecendo laços de confiança e reciprocidade com a comunidade.

Segundo Bourdieu (1989), a legitimação de uma figura de prestígio é construída com base na liberdade social de suas ações. Nesse sentido, Zeca Brito tornou-se uma referência central para a memória coletiva de Lagoa do Zeca.

A trajetória de José Brito dos Anjos (Zeca Brito) e sua esposa Júlia Francisca das Virgens evidencia o papel central que os indivíduos desempenham no desenvolvimento e fortalecimento de suas comunidades. Suas ações, que vão desde o trabalho de tropeiro até a promoção da educação e da solidariedade, demonstram a capacidade de mobilizar o capital econômico, social e cultural para gerar impactos significativos no coletivo. Sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, essas ações não apenas visaram o bem-estar da comunidade, mas também consolidaram a posição de prestígio e liderança de Zeca Brito no campo social.

Dessa forma, para além das memórias celebradas, é essencial adotar uma análise crítica que permita identificar as estratégias e dinâmicas de poder que sustentam a legitimação de certas figuras de liderança. Compreender o protagonismo de Zeca Brito requer, portanto, uma reflexão ampla sobre as relações sociais e as formas pelas quais essas histórias são perpetuadas no imaginário coletivo.

2.6 HERANÇA E ANCESTRALIDADE: LEGADO HISTÓRICO E CULTURAL

As perspectivas eurocêntricas separaram a cultura em dois grandes grupos: o espiritual (como dinâmico e valores) e o material (como artistas e práticas). Sob esse ponto de vista, esses aspectos eram diferentes, sem um entendimento profundo de como ambos interagiam.

Edward Tylor, em “Primitive Culture” (1871), unificou esses elementos sob o termo “cultura” e, segundo ele, a cultura é adquirida e transmitida socialmente, e não algo biologicamente herdado. Isso implica que uma cultura é aprendida e internalizada pelos indivíduos dentro de um espaço e tempo (Tylor, 1871).

Essa definição ampliou o escopo da antropologia, mas também gerou debates sobre relativismo cultural e historicidade. Essa acepção teve raízes em ideias de Locke e Turgot, que enfatizaram o aprendizado cultural e a educação na formação do ser humano. No entanto, essa busca por um único sentido levou a uma variedade de interpretações e complexidades, tornando-a tema de debate entre antropólogos.

A contenda em questão refere-se a atividades que se repetem dentro de um espaço e tempo, e que possuem significação identitária dentro de um espaço. Assim, Roberto Augusto DaMatta (1986) explica que:

Todas as sociedades alternam suas vidas entre rotinas e ritos, trabalho e festa, corpo e alma, coisas dos homens e assunto dos deuses, períodos ordinários – onde a vida transcorre sem problemas – e as festas, os rituais, as comemorações, os milagres e as ocasiões extraordinárias, onde tudo pode ser iluminado e visto por novo prisma, posição, perspectiva, ângulo... (DAMATTA, 1986, p. 44).

A alternância entre a rotina e o extraordinário é fundamental para a experiência humana, moldando a memória e a identidade cultural. As vicissitudes entre eventos lembrados com nostalgia e aqueles vividos como respeitáveis, positiva ou negativamente, desempenham um papel vital na construção da memória e, por conseguinte, na identidade cultural de uma sociedade ou grupo.

De acordo com o autor, a memória social, composta por eventos marcantes e experiências culturais, desempenha um papel essencial na construção da identidade cultural de sociedades e grupos, influenciando como eles se veem e se relacionam com seu passado e sua tradição.

Nessa conjuntura, é notório reconhecer a complexidade da cultura, que abrange uma ampla gama de elementos em diversas esferas, como tradições, comportamentos, culinária, vestimentas, religião, costumes, música e artes. Os próximos tópicos têm a pretensão de demonstrar a cultura local e sua relação com a ancestralidade.

2.6.1 A religiosidade

[...] Quando eu era pequena, aqui não tinha igreja, a igreja era... o padre Juca vinha celebrar aqui debaixo de um pé de “embu”²⁵, que não tinha igreja. Só que hoje já tem a nossa igreja católica, tem mais a Assembleia e a Cristã do Brasil. Hoje já tem mais outra igreja, que eu nem sei que nome é dessa igreja. (Ednalva Alves Carneiro²⁶, 2023).

De acordo com Ednalva Alves Carneiro, a religião desempenha um papel importante na comunidade de lagoa do Zeca. Sobre esse tema, ela narra como aconteciam as celebrações no período em que o Sr. Zeca era o representante local. Vale ressaltar que a referência temporal é informada pela entrevistada. Ela diz que a primeira religião a surgir na comunidade foi a católica, mas depois surgiram as protestantes.

Embaixo desse “embuzeiro” teve muitos batizados. Foi no tempo do Padre Juca. O Padre Juca, lá do Morro do Chapéu, ele vinha montado a animal, montado numa burra que ele vinha. Passava aqui, aqui na casa do Vêi Zeca, que o pé de “embu” era de frente da casa do Vêi Zeca, Vêi Zeca Calango, e ele celebrava a missa. Vinha crianças das Três Lagoas, do Antigo, do Largo. Muitas crianças aqui pra batizar, porque a missa aqui era difícil. Só tinha em Canarana de ano em ano, ao invés de avulso. E aí eles já passavam aqui e já faziam esses batizados. Celebravam a missa e depois tinham os batizados. Esse casamento, ele fez os casamentos também, só que era no depósito da casa do Vêi Zeca. (Ednalva Alves Carneiro, 2023).

Atualmente a comunidade possui as igrejas católicas Senhor dos Passos (considerado o santo padroeiro da comunidade) e Nossa Senhora das Dores. Ela menciona presença das igrejas protestantes: Congregação Cristã do Brasil, a Assembleia de Deus e uma igreja nova que ela ainda não sabe identificar.

Nota-se no depoimento da entrevistada que não há referência às religiões de matriz africana. No entanto, no tópico que envolve o tema cultura, cita-se a atuação de benzedeiros na comunidade, prática comum às religiões de matriz africana. No próximo tópico o tema será um pouco mais aprofundado. Contudo, vale ressaltar aqui essa ausência de referência direta às religiões de matriz africana no relato, pois isso nos mostra a necessidade de enfatizar a importância de reconhecer e preservar essa herança, que é fundamental para a identidade cultural e espiritual das comunidades, com o objetivo de enriquecer a compreensão da

²⁵ Intitulado por Euclides da Cunha como a “árvore sagrada do sertão”, o umbuzeiro é também conhecido como imbuzeiro (nome científico: *Spondias tuberosa*). O seu fruto é o umbu ou imbu. A palavra que lhe deu esse nome é o “ymbu”, de origem tupi-guarani, que significa “árvore que dá de beber”, uma referência a sua característica de armazenamento de água, especialmente da raiz, qualidade necessária para sobrevivência nos longos períodos de seca no seu habitat natural, a Caatinga. A planta pode alcançar sete metros, tem tronco curto e copa em forma de guarda-chuva. As flores são brancas, agrupadas, perfumadas, com néctar que é retirado pelas abelhas para se alimentarem e produzirem mel. Disponível em: <https://www.cerratinga.org.br/especies/umbu/> Acesso em: 12 jun. 2023.

²⁶ Ednalva Alves Carneiro, 64 anos.

diversidade religiosa e cultural, promovendo uma sociedade mais inclusiva e respeitosa de suas raízes.

2.6.2 O cariru, as rezadeiras, a casa de farinha, a vaquejada e os festejos

A vida humana está cercada de costumes e tradições, vivências marcadas no espaço e tempo, pois o homem é um ser biológico, cultural e social. Segundo Anjos (2023), as atividades culturais em destaque em Lagoa do Zeca incluem o “cariru” ou caruru, festa em homenagem aos santos Cosme e Damião realizada em setembro, a prática de trançar cordéis às sextas-feiras da Paixão e as rodas, cantos, jogos e rezas que aconteciam no meio da rua. Essas atividades eram parte da cultura do quilombo de Lagoa do Zeca e faziam parte da memória coletiva da comunidade. Além disso, a oralidade e a valorização das narrativas orais são ressaltadas como importantes para manter viva a cultura e identidade quilombola.

Ao dialogar com pessoas da comunidade, eles também destacaram atividades artesanais, como costura, crochê e bordado, porém ressaltam que a prática está perdendo força ao longo do tempo. Anjos (2023) cita também os festejos juninos, com destaque para a quadrilha²⁷ tradicional. Ela comenta que houve mudanças na forma como a quadrilha é realizada hoje e reforça que a introdução de elementos diferentes divide as opiniões, visto que há pessoas que consideram menos autêntico.

Segundo o professor Gerivaldo Antônio Carneiro e Evanilton Rosa Pereira, presidente da associação, outras manifestações culturais também estão presentes. Eles citam as

²⁷ A quadrilha teve origem na Inglaterra no século XIII e devido a guerra dos cem anos, entre franceses e ingleses, acabou sendo incorporada e adaptada à cultura francesa. A dança de salão, coletiva, formada geralmente por quatro casais, que tinham o nome de quadrille ocorria principalmente em Paris. Em grandes salões palacianos com a participação exclusivamente de membros da aristocracia francesa. Com sua disseminação na Europa, ela chegou em Portugal e se popularizou no Brasil a partir do Século XIX mediante influência da Corte Portuguesa. Inicialmente, no Rio de Janeiro, sede da Corte, ela foi muito bem recebida pela nobreza. Embora fosse uma dança que acontecia nos meios aristocráticos, mais tarde ela conquistou o povo e adquiriu um novo significado mais popular. Disponível em: <https://francesobjetivo.com.br/quadrilha-tradicao-da-cultura-francesa/> Acesso em: 10 jun. 2023.

rezadeiras²⁸, a produção de farinha na casa de farinha, mutirões²⁹ e o Reisado³⁰. Para esse último, às vezes vêm pessoas de fora, porque nem sempre a comunidade tem o grupo de Reisado.

Referente ao serviço na casa de farinha, o depoimento de uma moradora transmite a dinâmica de como o trabalho era desenvolvido:

Era muito animada a casa de farinha antiga. O povo puxava roda pra poder fazer a farinha, fazer a massa, fazer a farinha. Os cochos não eram nem de cimento, eram de madeira, de barrigudas. Tirava aquelas madeironas de barriguda e fazia os cochos pra poder receber a massa que caía do “bulanete”... em 1956. Nessa época aí era o tempo da minha mãe, mas quando eu fiquei maiorzinha, nesse tempo era o que, 1962 para 63 por aí. Mas antigamente as casas de farinha eram assim, o povo tirava mandioca de dia; quando era noite, não tinha muita gente, aqueles homens para poder “relar” a mandioca e relavam as mandiocas de roda, aí o povo era cantando. (Ednalva Alves Carneiro, 2023).

Nesse contexto vale ressaltar que o trabalho nas casas de farinha era realizado em meio a cantigas e versos sobre essa dinâmica de trabalho. Em seu artigo “Cantos de trabalho: música, arte e cultura, alinhados numa tradição que resiste aos tempos”, Rocha (2022):

Os cantos de trabalho podem ser entendidos como manifestações que fazem parte da relação mágico ancestral de homens e mulheres com a natureza, marcando a vida comunitária de diversos povos, como forma de amenizar o esforço físico, dar ritmo e cadência ao labor da jornada do trabalho, e também como forma de comunicação e resistência. Nas fazendas e engenhos, os cantos de trabalho eram a forma que os negros escravizados encontraram também para se comunicarem e manter a alegria diante da exaustiva jornada de trabalho em cativeiro a que estavam submetidos. (ROCHA, 2022, n.p).

Os cantos de trabalho representam uma rica expressão da cultura humana, que vai além do simples entretenimento. Eles revelam a profundidade das relações entre as pessoas, a natureza e a comunidade, além de servirem como uma ferramenta de resistência em contextos difíceis. São um testemunho da capacidade humana de encontrar significado e propósito mesmo

²⁸ As rezadeiras, benzedadeiras ou até mesmo curandeiras, são mulheres que realizam as benzeduras em busca de curar o indivíduo doente de alguma enfermidade, e para executar essa prática elas acionam conhecimentos do catolicismo popular, utilizando “súplicas” e “rezas”, que têm o objetivo de restabelecer o equilíbrio material ou físico e espiritual das pessoas que buscam a sua ajuda. DINIZ, Ericka Ellen Cardoso da Silva; DINIZ, Emerson Cardoso da Silva. A arte de curar: saberes e práticas de rezadeiras e benzedadeiras no cuidar da saúde. *In*: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2018, Recife. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/trabalho_ev117_md1_sa6_id8014_17092018225050.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

²⁹ Reunião de membros de uma comunidade, sobretudo em meio rural, para auxílio mútuo gratuito no cumprimento de determinada tarefa. Qualquer mobilização coletiva para realizar certa tarefa, garantir auxílio etc. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mutir> Acesso em: 10 jun. 2023.

³⁰ A Folia de Reis, também chamada de Reisado ou Festa de Santos Reis, é uma festa popular e tradicional brasileira. Trata-se de uma das festas folclóricas mais emblemáticas do país. O Reisado possui um caráter cultural e religioso, e ocorre no período de 24 de dezembro a 6 de janeiro (Dia de Reis ou Dia dos Três Reis Magos). Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fofia-de-reis/> Acesso em: 10 de jun. 2023.

em meio às circunstâncias mais desafiadoras, e sua preservação é fundamental para a compreensão e valorização da diversidade cultural.

Os mutirões, segundo os professores Gerivaldo Antônio Carneiro e Márcio Reis Alves, ainda acontecem por meio da associação. Esse mutirão realizado para a quebra do milho na colheita, essa tarefa coletiva motiva a população e desempenha um papel solidário na comunidade, com o qual todos acabam sendo beneficiados.

Dentre as atividades culturais desenvolvidas, é possível identificar que a mais intrínseca à cultura quilombola refere-se ao ofício de benzedeira, prática ainda atuante na comunidade.

Segundo Claudia Santos da Silva³¹:

A existência das rezadeiras ou benzedeiras é muito antiga no Brasil e se origina da cultura indígena e, principalmente, da cultura africana, desde o período da colonização, pois esses conheciam as ervas e suas funções. Povos diferentes que contribuíram em diversos aspectos na cultura brasileira, em especial para a cultura popular. (Silva, 2009, n.p).

Também, de acordo com ela:

As rezadeiras, em sua maioria, são católicas, embora suas ações não correspondam às exigências da Igreja Católica. Isso porque elas pertencem ao que chamamos de catolicismo popular. Esse completamente tomado de símbolos e comportamentos criados e adaptados a partir das crenças e experiências de vida, também se configura em uma grande força de resistência. (SILVA, 2009, n.p).

De raízes antigas provenientes da cultura indígena e africana, o valor das rezadeiras na cultura brasileira realça as tradições e exemplifica a riqueza da mestiçagem cultural no Brasil, em que influências diversas se entrelaçaram para criar uma herança única. Ao praticarem uma fé que se distancia das normas da Igreja Católica e se alinha com o "catolicismo popular", as rezadeiras desempenham um papel fundamental na preservação da cultura local e na resistência às influências externas.

Dona Maria Rosa de Jesus, 85 anos, e dona Anizia de Souza Silva, 63 anos, conservam essa cultura herdada de seus pais e avós. É costume da localidade e também das adjacentes levar as crianças, especialmente os recém-nascidos, para rezar de mau olhado³².

³¹ Mestranda em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional da Universidade do estado da Bahia – UNEB, Campus V. silvaclaudia@click21.com.br. Trabalho apresentado no V ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 27 a 29 de maio de 2009. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia, Brasil. Livro “Rezadeiras: Guardiãs da memória”, organizado por Claudia Santos da Silva. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/enecult2009/19161.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

³² Doença que vai debilitando o indivíduo, aos poucos, até levá-lo à morte, geralmente relacionada com a inveja.

Outros “males” ditos pelos mais velhos são: ventusidade³³, espinhela caída³⁴, ventre virado³⁵ e cobreiro³⁶. Segundo dona Anizia, essas rezas ocorrem obedecendo a um ritual. Diniz e Diniz (2018) o descrevem desta forma:

As benzedeiros usam plantas para fazer a reza usando o ramo de qualquer planta para a realização da reza. Caso exista algum mal, este irá se direcionar para a planta, que murchará; caso não estejam com o uso de um ramo elas acreditam que esse mal vira para elas. Alguns outros elementos também podem ser utilizados na reza, como vela, tesoura, faca, carvão, erva água, ramos, sal, bíblia, rosários, fios de linha, entre outros. O uso de cada elemento depende do direcionamento da reza. (DINIZ; DINIZ, 2018, n.p).

A crença no ato de benzer está enraizada em sistemas de crenças tradicionais e religiosos, e muitas vezes coexiste com outras formas de espiritualidade. Essa prática pode ser vista como uma expressão da religiosidade popular e uma maneira de as pessoas lidarem com questões de saúde e bem-estar que vão além da medicina convencional.

Na comunidade de Lagoa do Zeca essa atividade sublinha a necessidade de proteger e valorizar essas manifestações culturais como parte essencial da identidade brasileira, já que essa prática está atrelada à África, aos índios e aos europeus, e se eterniza num símbolo de sincretismo religioso, em que não há supressão de nenhuma das crenças, mas sim agregando o que é sagrado para cada um.

A vaquejada, atividade comum no interior do sertão, também foi descrita pelos moradores. É uma festa com cavalos, vestimentas e cantorias. No entanto as tradições foram se perdendo e deixou de ser praticada durante muitos anos, embora nos últimos dois anos esse evento tenha sido resgatado numa configuração um pouco diferenciada de antigamente.

De acordo com Anjos (2023), a pesquisa realizada em Lagoa do Zeca apontou a perda de manifestações culturais, como o cariru e o cordel trançado, impactando a identidade cultural da comunidade quilombola. Essas mudanças ressaltam a necessidade de documentação e transmissão das tradições para as futuras gerações, para assim não ocorrer a negação da origem negra, atribuída em parte a estereótipos negativos e ao desconhecimento do termo “quilombola”. Ela destaca a importância da educação e conscientização para fortalecer a identidade étnica na comunidade, tema a ser explorado no terceiro capítulo deste trabalho.

Em síntese, os aspectos culturais da comunidade se encontram enfraquecidos, no entanto

³³ Dores e ardências na região do peito, indisposição e esmorecimento nos braços.

³⁴ Pontadas que vem e passam abaixo das costelas.

³⁵ Doença específica de criança, e que está associada ao desarranjo intestinal e à desidratação.

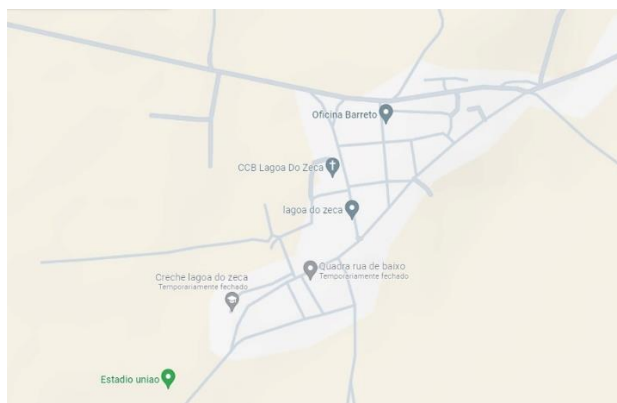
³⁶ Aparecimento de bolhas, vermelhidão, inflamação cutânea, “prurido” etc.

Fonte: Depoimentos de Dona Maria Rosa de Jesus, vó do Diretor Márcio, e de dona Anizia de Souza Silva.

estão presentes na memória e lembranças de seus moradores. Percebe-se nos diálogos que essas atividades se tornaram sentimentos nostálgicos, os quais todos recordam com saudades, mas não há mobilização para o seu resgate, nem para o fortalecimento das que ainda se praticam.

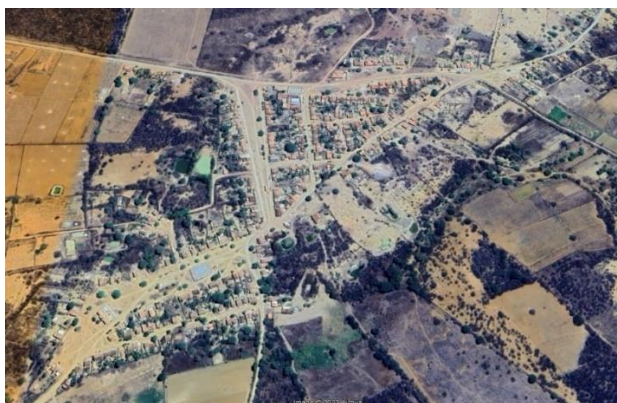
2.7 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA COMUNIDADE

Figura 1: Localização da comunidade de Lagoa do Zeca no Google Earth (mapa).



Fonte: Google Earth website. <http://earth.google.com/>, 2023. Coordenadas: Latitude 11°39'25.3"S Longitude: 41°39'24.0"W. Acesso em: 15 fev. 2023.

Figura 2: Localização da comunidade de Lagoa do Zeca no Google Earth (imagem de satélite).



Fonte: Google Earth website. <http://earth.google.com/>, 2023. Coordenadas: Latitude 11°39'25.3"S Longitude: 41°39'24.0"W. Acesso em: 15 fev. 2023.

Com localização peculiar, a comunidade de Lagoa do Zeca possui uma rica história e características geográficas distintas que moldaram sua identidade ao longo dos tempos. Está localizada no município de Canarana, no estado da Bahia, Brasil. Suas coordenadas geográficas estimadas são de 11° 39' 14.9"S de latitude e 41° 39' 25.5"W de longitude. A comunidade está situada na zona rural, afastada dos centros urbanos, o que influencia significativamente sua dinâmica social e econômica (PPP, 2022).

A região é marcada por paisagens de Caatinga, bioma característico do sertão nordestino, com vegetação adaptada às condições áridas e semidesérticas, com existência de lagoas em algumas áreas, o que permitiu o povoamento e desenvolvimento de diversas comunidades.

O clima árido e semiárido tem períodos de seca que impactam a agricultura local. A vegetação é composta por plantas resistentes à seca, como cactos e arbustos. Essas condições climáticas causam impacto direto na economia da comunidade. Durante um grande período a região possuiu potencial agrícola, via sequeiro, significativo para o país. Na atualidade a escassez de chuvas e a degradação ambiental causada por práticas humanas têm um impacto direto na vida da população de Lagoa do Zeca. Anteriormente, a comunidade dependia do plantio no sequeiro para garantir a subsistência familiar, mas devido ao espaçamento dos períodos de chuva, essa prática tornou-se inviável. O clima imprevisível afeta não apenas a economia local, mas também a qualidade de vida dos moradores.

A demografia da comunidade é constituída por 705 pessoas, distribuídas em 233 famílias, possuindo população composta por diversas faixas etárias, refletindo a diversidade geracional. Muitos moradores dependem de aposentadorias e benefícios governamentais para sustento, enquanto outros complementam sua renda com trabalhos temporários, como diaristas em plantações nas proximidades.

Em termos de infraestrutura, a comunidade possui algumas ruas pavimentadas com calçamentos de pedras, no entanto a falta de transporte público dificulta a locomoção dos moradores. A escola local, José Brito dos Anjos, atende crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, incluindo a Modalidade EJA para Jovens e Adultos e a Creche Mãe Marcelina para crianças de 3 a 5 anos. Além disso, a comunidade conta com um posto de saúde do Programa Saúde da Família, que oferece atendimento médico regularmente, assim como o serviço dos agentes de saúde.

No que diz respeito ao lazer, a comunidade dispõe de uma quadra poliesportiva, utilizada principalmente para futsal, e um campo de futebol de terra. Esses espaços contribuem para o entretenimento e integração dos moradores, mesmo diante dos desafios enfrentados no dia a dia.

Dentre estes vale ressaltar os problemas climáticos em especial ao que tange à falta de chuvas e à degradação ambiental, pois a impossibilidade de plantio no sequeiro dificulta a subsistência dos habitantes, é relevante reconhecer que a comunidade possui recursos educacionais e de saúde essenciais, bem como espaços de lazer que promovem a integração entre os moradores.

De modo geral, os dados populacionais demonstram que ao longo de sua história, a comunidade experimentou um crescimento populacional gradual, impulsionado por fatores como a disponibilidade de água e a busca de melhores condições de vida. Contudo, vale ressaltar que a educação desempenhou e desempenha um papel essencial no processo de crescimento da comunidade, visto que empreende um ensino pautado na resiliência de suas origens e na valorização das diferenças, para a construção de uma sociedade que reconheça a unicidade no que tange aos direitos, mas validando as pluralidades biológica, cultural e social existentes na sociedade.

2.7.1 Comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca: avanços e desafios como marcas e marcos no tempo

No Brasil, a vida do sertanejo no século XIX era caracterizada por uma economia agrícola³⁷ baseada na produção de culturas como mandioca, cana-de-açúcar e algodão. Segundo Kátia Lorena Novais Almeida, em seu livro “O Universo do Sertanejo no Município de Rio de Contas no Século XIX – A Vila de Minas do Rio de Contas”, no município de Rio das Contas, região dos primeiros descendentes de Lagoa do Zeca, a agricultura, especialmente a produção de farinha de mandioca, era essencial para a subsistência local e para o comércio. A pecuária, ela ressalta, também desempenhava um papel significativo nas finanças. Com a criação de gado vacum e sua venda nas feiras regionais, no entanto, o endividamento era uma característica da economia, com fazendeiros emprestavam dinheiro a outros membros da comunidade.

Segundo a autora, a presença da escravidão na sociedade sertaneja, com variações na quantidade de escravos que cada indivíduo possuía, impactava as relações sociais e econômicas (Almeida, 2012). As hierarquias sociais eram evidentes, com proprietários detendo um maior número de cativos e, portanto, maior riqueza. A proximidade entre senhores e escravos poderia influenciar as oportunidades de alforria.

A vida nesse espaço e tempo era fortemente influenciada pela agricultura, pela escravidão e pela economia local, sendo essa realidade histórica um aspecto relevante na compreensão da história do Brasil.

De acordo com a entrevista com o senhor Elson, tataraneto do fazendeiro que povoou a comunidade de Lagoa do Zeca, a economia inicial daquela sociedade estava atrelada à

³⁷ “Forma de organização comunitária, conformava unidades de produção da terra que caracterizaram a divisão do trabalho com o uso comum da terra, cujos produtos se destinavam unicamente ao consumo do próprio produtor visando à organização da subsistência, na manutenção da família do produtor e do núcleo comunitário que se formava ao longo do campo de cultivo” (ALVIM, 2014, p. 16).

subsistência. Desse modo, as criações eram para a provisão de alimentos para as famílias; as posses eram então constituídas de animais, como galinhas, uma ou duas vacas e alguns caprinos.

Com o passar dos tempos, os proprietários conseguiram aumentar o rebanho de gado e sentiram necessidade de vender o excedente, dentro das possibilidades estabelecidas da época, para isso era preciso levá-lo até Feira de Santana³⁸. A viagem era longa e difícil, especialmente na época das chuvas. Embora houvesse dificuldades, de acordo com o entrevistado, a pecuária foi ativa na região sertaneja por 100 anos. Ao dialogar a respeito dessa época, o senhor Elson relatou que as terras eram em abundância, no entanto o cultivo era difícil.

Nesse aspecto, vale ressaltar as contribuições do senhor José Brito, que, além de buscar pela educação na comunidade, colaborou para sua economia, visto que era tropeiro e de tempos em tempos se deslocava até a Barra da Estiva com vários animais em busca de remédios e alimentos para os moradores da comunidade (Perolina, 2023).

Com o tempo, o governo incentivou o desenvolvimento da agricultura familiar. O plantio de feijão começou nos anos 70, e essa atividade persiste até os dias de hoje, sendo até anos atrás a principal atividade de geração de renda em Lagoa do Zeca, por meio do plantio via sequeiro. A renda com a criação de animais de pequeno e médio porte, como galináceos, caprinos e ovinos, sempre foi uma constante.

É evidente que essas atividades agrícolas desempenharam um papel fundamental na subsistência e na economia local, contribuindo para o sustento das famílias e o fortalecimento da comunidade em sua totalidade.

O plantio por meio do sequeiro perdurou por muitos anos, e beneficiou de forma significativa a economia local, visto que não era só para a subsistência, mas também moeda de troca. No entanto, diante das questões climáticas, causadas pela exploração exacerbada do homem da natureza, modificando a paisagem e o clima do planeta, o cultivo por meio de sequeiro se tornou inviável, devido ao espaçamento dos períodos de chuvas, que se tornaram bem menos intensas.

Atualmente, os agricultores e agricultoras da região estão envolvidos no cultivo de milho, feijão e mamona, também se dedicando à produção de mandioca, palma e feijão de corda, mas em menor quantidade. Faz parte da cultura da região, de forma irrigada, o plantio de tomate, beterraba, cenoura, cebola, hortaliças e frutas.

Desse modo, o plantio anual ocorre de maneira mais branda, para a subsistência. Quando o clima é favorável, a colheita é certa, mas quando não colabora, os prejuízos são significativos

³⁸ O município de Feira de Santana fica localizado na latitude -12.2664 e longitude -38.9663 e faz parte do estado da Bahia. https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/feira_de_santana. Acesso em: 12 jan. 2023.

e comprometem a qualidade de vida da população.

Também fazem parte da economia as pessoas aposentadas por idade ou invalidez, além dos poucos funcionários públicos da prefeitura, dentre eles, professores e os outros funcionários que compõem a escola e outros órgãos públicos. Além disso, a comunidade possui comércios, alguns funcionando nas próprias casas. Há atendimento de salão de beleza, venda de roupas e miudezas, além de minimercados, e alguns agricultores possuem poços artesianos que são utilizados no cultivo de verduras e hortaliças.

2.7.2 Criação da associação comunitária

A definição de associação pode ser compreendida como uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, formada pela união de indivíduos em torno de um objetivo lícito e compartilhado. Desse modo, a associação comunitária da comunidade remanescente de quilombo de Lagoa do Zeca desempenha um papel fundamental, apoiando não apenas seus membros, mas a comunidade em sua totalidade.

Fundada em 27 de maio de 1988, a associação só pôde se tornar verdadeiramente ativa em 2005. A principal área de atuação da empresa é descrita como “Atividades de Associações de Defesa de Direitos Sociais”, conforme o código CNAE S-9430 – 8/00.

O perfil da empresa “Associação Quilombola de Pequenos Produtores Rurais de Lagoa do Zeca” opera sob a razão social identificada pelo CNPJ 16.251.431/0001-60, tendo sua sede localizada na Rua José Brito, em Canarana, Bahia, com CEP 44.890-000.

Desde o início de suas atividades, tem se envolvido ativamente em uma variedade de questões comunitárias, incluindo movimentos sociais, eventos esportivos, religiosos e comemorativos, como festas tradicionais. A atuação da Associação Comunitária em Lagoa do Zeca exemplifica concretamente como o capital social, gerado e mobilizado através de redes de relações e iniciativas comunitárias, pode promover o desenvolvimento e enfrentar desafios históricos e contemporâneos. Por meio de um compromisso coletivo e voluntário, a associação tem desempenhado um papel fundamental na promoção de educação, cultura e economia local.

Nesse sentido é relevante pontuar a força e o papel das associações que representam comunidades. Assim, para Foucault (1979), as associações ou grupos sociais não são apenas passivos diante das estruturas de poder, mas sim espaços onde os indivíduos exercem resistência, criando formas alternativas de organização e ação.

A atuação da associação, na pessoa do Sr. Evanilton Rosa Pereira, atual presidente, tem sido buscado proteção de terras tradicionais, na melhoria da infraestrutura comunitária e na

promoção da igualdade social e racial. Essas atividades refletem não apenas a resiliência da comunidade, mas também sua capacidade de adaptação e resistência frente às adversidades, evidenciando a importância das associações na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao liderar sua comunidade na proteção de suas terras e promoção de igualdade, essa ação, segundo Foucault (1979) pode ser vista como uma prática de resistência que atua nas “microfísicas do poder”. Assim, o presidente e a comunidade não estão apenas reagindo ao poder estatal ou econômico, mas reconfigurando e ressignificando as relações de poder em seu espaço.

Nesta luta vale ressaltar que as parcerias e colaborações com entidades atuantes na região, como o Centro de Assessoria do Assuruá (CAA) e órgãos públicos, a Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), Banco do Nordeste, bem como, no âmbito municipal, Sindicato de Trabalhadores Rurais e igrejas locais, numa abordagem integrada adotada pela comunidade, se constituem como força motriz nos avanços alcançados para a associação.

Um dos desafios enfrentados pela associação concerne à demarcação de terras. Há conflitos relacionados à invasão de territórios tradicionais. Nesse sentido a associação tem parceria com o INCRA para proteger as áreas pertencentes aos povos tradicionais.

No que se refere aos avanços, merece destaque a aquisição de uma cozinha comunitária, adquirida pelo grupo de jovens através da associação, com o propósito de fabricação de pães e polpas. No entanto, no momento a cozinha se encontra inativa. As atividades que envolvem a associação referem-se aos mutirões, os quais são para a quebra do milho na colheita; essa tarefa coletiva motiva a população e desempenha um papel solidário na comunidade, no qual todos acabam sendo beneficiados.

É possível conhecer e obter informações sobre a associação através do endereço eletrônico <https://www.econodata.com.br/consulta-empresa/>, e do grupo de jovens a partir do endereço do site acessado em <https://caabahia.org.br/juventudequilombola/grupo05/>.

2.7.3 Certificação e reconhecimento enquanto comunidade remanescente de quilombo

Junto às forças políticas da época, no dia 28/07/2006, a comunidade de Lagoa do Zeca foi certificada pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombo. É relevante ressaltar que essa instituição, Associação Quilombola de Pequenos Produtores Rurais de Lagoa do Zeca, teve papel significativo nessa certificação, pois esteve atuante frente às correntes políticas.

O reconhecimento foi concedido através do processo n.º 01420.001542/2006-15, culminando na emissão da Portaria n.º 15/2006, datada de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual diz que os bens de natureza material e imaterial, como os antigos quilombos, constituem patrimônio cultural brasileiro, representando a identidade, a ação e a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade.

A certificação é um título reconhecido com orgulho pela maioria dos habitantes da comunidade, no entanto, como mostra a pesquisa³⁹, nem todos os moradores se sentem à vontade com a certificação, pois não se reconhecem como remanescentes. Entretanto, em sua maioria a comunidade expressa a ideia de pertencimento ao título que possui.

Diante do exposto, a comunidade remanescente de quilombo de Lagoa do Zeca possui grande importância histórica e cultural, com sua história local e regional, sendo tombada como parte do patrimônio nacional.

2.8 MEMÓRIA, IDENTIDADE E HISTÓRIA REGIONAL: DINÂMICAS DAS MICRORREGIÕES DE IRECÊ, RECÔNCAVO BAIANO E CHAPADA DIAMANTINA (SÉCULO XIX AO XXI)

Por ser dinâmica e possuir heterogeneidade, a história regional pode ser compreendida a partir de várias perspectivas teóricas, tendo como aspecto fundamental a construção e manutenção da identidade e memória das comunidades.

Assim, ao explorar a história local, as pessoas se conectam com suas raízes, tradições e heranças culturais (Halbwachs, 2006).

Para Halbwachs (2006), a memória coletiva está profundamente ancorada em locais e eventos específicos, tornando a história regional essencial para a preservação dessas memórias, desse modo a história regional é substancial tanto no contexto acadêmico quanto para a compreensão e preservação da identidade cultural e social de determinadas regiões.

Essa relevância pode ser respaldada por várias referências teóricas, incluindo a História social, cultural e econômica, que enfatizam a importância de entender o passado em nível local regional. Nessa conjuntura os programas de pós-graduação em Santo Antônio de Jesus, como

³⁹ Questionamento: Você possui conhecimento sobre a história da comunidade remanescente de quilombo da qual você pertence?

Resposta	Quantidade	Porcentagem
Sim	18	51,4%
Não	6	17,1%
Parcialmente	11	31,4% (Fonte: pesquisa realizada pela autora.)

Cultura e Desenvolvimento Regional e História Regional e Local, são marcos essenciais para a formação de profissionais (Adan⁴⁰, 2012).

Programas como esses fortalecem o conhecimento das particularidades regionais e capacitam agentes para promover o desenvolvimento social e econômico na região, atraindo estudantes de várias áreas do estado. Isso demonstra a relevância da história regional na construção de uma base para o desenvolvimento e identidade cultural (Fernandes, 2012).

No livro “Brasil e Argentina na Pesquisa Regional/Local Contemporânea: Escalas, Periodizações e Problemas” (2021), que tem como organizadores Sandra Fernández e Moiseis Sampaio, Fernández versa no capítulo “Escala, Espaço, Lugar – Reflexões Sobre a Perspectiva Regional/Local” a complexidade da pesquisa histórica em níveis regionais e locais, enfatizando a importância de considerar a equivalência, o espaço e o lugar ao analisar eventos históricos.

Sampaio (2021), no mesmo livro, em seu capítulo “História Regional no Brasil – Balanço, Perspectivas e Alcance”, faz referência ao trabalho de González (1997), que destaca a importância de observar e analisar histórias e relações sociais em escala reduzida, usando exemplos concretos de comunidades pequenas. No caso mencionado, González estudou San Jose de Gracia, uma pequena comunidade no interior do México. Apesar de seu tamanho reduzido, San Jose de Gracia possuía uma tipicidade que a tornava representativa de muitas outras comunidades pequenas mexicanas (González, 1997, *apud* Sampaio, 2021).

Sampaio sugere que, ao observar as relações sociais locais e analisar as evidências históricas específicas de uma região, os historiadores podem desafiar e enriquecer a compreensão da história nacional, tornando-a mais inclusiva e representativa das diversas experiências humanas (Sampaio, 2021).

Segundo Fernández (2021), o espaço local e regional não é uma dimensão subjetiva, mas construída social e culturalmente. Isso implica que o local não é apenas um contexto passivo, ele se molda por ações e práticas que ocorrem nessa área específica; desse modo não deve ser considerado apenas como uma abstração, mas como um meio comum para a construção de sentido: “...o lugar é um cenário de interação e que a relação entre espaço e lugar é fundamental para contextualizar as práticas sociais” (Fernández, 2021, p. 132).

O local não é necessariamente oposto ao global, segundo a autora, a escolha da escala pode depender das questões específicas de pesquisa. Ela faz menção à acuidade de equilibrar a

⁴⁰ ADAN, Caio Figueiredo Fernandes. Quilombolas, Indígenas e a Questão da Terra – A Dinâmica Cultural Contemporânea nos Territórios de Identidade do Recôncavo, do Vale do Jequiçá e do Baixo Sul. In: Panorama Cultural Da Bahia. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia; Secretaria da Cultura, 2012, p. 72.

atenção ao território com uma compreensão mais ampla do contexto global. Para tanto, aponta a necessidade de uma abordagem metodológica cuidadosa e reflexiva para pesquisar e interpretar fontes históricas em contextos locais e regionais.

Para Fernández (2021), esses desafios enfrentados na pesquisa histórica regional e local, inclusive o de incluir a necessidade de integrar esses estudos em debates historiográficos mais amplos, são essenciais para conectar estudos microanalíticos com problemáticas comuns.

As pesquisas e os estudos realizados por Damasceno (2021), no capítulo “Histórias e Memórias da Cidade Alagoinhas nas Trilhas da ‘Era das Ferrovias’ (1856-1896)”, sobre a ferrovia Bahia – São Francisco, destacam a importância de documentar as mudanças e desenvolvimentos que ocorrem em nível local e regional. A história da estrada de ferro Bahia – São Francisco, como explorada por Damasceno, revela uma rede complexa de eventos, expectativas e dinâmicas sociais que afetaram a cidade de Alagoinhas e sua região circundante. O texto ressalta como as elites locais estavam profundamente envolvidas no processo de planejamento e construção da estrada de ferro, o que demonstra o papel ativo que as comunidades desempenham no desenvolvimento de suas regiões.

Para além, a história regional fornece um contexto crucial para a compreensão de eventos de escala mais ampla, sejam eles nacionais ou globais. Fernand Braudel (2002) enfatiza a autoridade de abordagens multiescalares, destacando como as narrativas locais se entrelaçam com as narrativas nacionais e globais, oferecendo uma compreensão mais completa e contextualizada da História (Braudel, 2002, *apud* Ribeiro, 2015). A partir dessa abordagem é possível combater a “hegemonia da história política tradicional” que tende a se concentrar nas elites e nas instituições de mando central, tornando-se uma história única (Adichie, 2009).

Nesse sentido, a pesquisa regional muitas vezes dá voz às comunidades locais, às lutas sociais e aos aspectos do domínio que podem ser descurados em narrativas mais amplas; assim, esse tipo de pesquisa é essencial para entender a história social e política de maneira mais inclusiva.

Autores pós-coloniais, como Edward Said, (1990) ressaltam como as narrativas locais frequentemente negligenciadas ou subalternizadas favorecem as narrativas eurocêntricas, portanto ao estudar a história regional as vozes e experiências não ocidentais são trazidas à tona, contribuindo para uma compreensão mais equitativa e abrangente do passado.

Ao desenvolver a pesquisa com temática de identidade quilombola, os estudos demonstram que em nível nacional temos um total de 1.289 associações remanescentes de escravidão reconhecidas. Ao iniciar a análise numa perspectiva micro podemos observar que no município de Canarana, na microrregião de Irecê, localizada no sertão baiano, existem 11

comunidades certificadas como remanescentes quilombolas. Essa realidade, considerando o contexto estadual e nacional, é particularmente relevante. A Bahia, que abriga mais de 500 organizações quilombolas, possui apenas 381 com certificação. Esses números destacam a importância de entender a realidade local de Canarana, para situá-la num panorama mais amplo das comunidades quilombolas no Brasil.

Canarana é uma das cidades que compõem a microrregião de Irecê e está localizada a 476 km de Salvador⁴¹, capital do estado da Bahia. A microrregião⁴² é composta por 19 municípios: América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Souto Soares, Uibaí.

Nessa conjuntura é preciso apresentar para debate a palavra microrregião, que advém do termo região. Segundo Thiago Macedo Alves de Brito (2007), em “A Metamorfose do Conceito de Região: Leituras de Milton Santos”, um dos geógrafos mais influentes do Brasil, o conceito de região não deve ser visto apenas como uma divisão geográfica, mas como um espaço social e histórico com dinâmicas próprias; assim ele enfatizava que as regiões são construções sociais e, portanto, sua definição é influenciada por fatores econômicos, culturais e políticos (Santos, 2003, *apud* Brito, 2007).

Portanto, o termo “microrregião” deve ser compreendido dentro desse contexto mais vasto, em que as dinâmicas regionais refletem a interação complexa desses elementos. Essa perspectiva estendida sobre o conceito de região é fundamental para entender o significado e a importância desses espaços na análise geográfica e no estudo das diversas realidades regionais.

Roberto Lovato Corrêa (1987) argumenta que o termo “região” não deve ser reduzido a um simples componente do discurso cotidiano. Ele sustenta que o conceito de região não deve ser tradicionalmente abordado apenas sob a perspectiva geográfica, que o vincula à diferenciação de áreas na superfície terrestre, mas deve ser compreendido em um contexto mais amplo, que abrange fatores além da mera delimitação geográfica, como características sociais, históricas e culturais, que também contribuem para a definição e compreensão desse conceito (Corrêa, 1987).

Nessa totalidade é notório e relevante destacar que as comunidades quilombolas do Brasil possuem características que as definem de acordo com a categoria, entretanto vale

⁴¹ Disponível em <https://www.rotamapas.com.br/distancia-entre-salvador-e-irece/> Acesso em: 3 maio 2023.

⁴² Irecê – História, Casos e Lendas, 2. ed., Irecê – Um Pedaco Histórico da Bahia, autor: Jackson Rubem. Disponível em: <http://www.pmirece.ba.ipmbrasil.org.br/artigo?codartigo> Acesso em: 3 maio 2023.

ressaltar que cada região possui suas particularidades, uma vez que o território brasileiro não é igual em todas as suas dimensões⁴³.

Desse modo, é importante pensar que o escravismo no sertão baiano ocorria de modo diferente do Recôncavo baiano. Assim, por volta de 1867, enquanto o trabalho escravo do Recôncavo estava voltado para o plantio da cana-de-açúcar e para as plantações de cacau, os negros escravizados da região da Chamada Diamantina exploravam pedras preciosas e a agricultura.

Nesse contexto, vale ressaltar que a região de Rio de Contas, na Bahia, desempenhou um papel crucial nas ocupações de escravos no século XIX, devido a sua forte ligação com a agricultura e mineração, e a complexidade dessas ocupações impactou a sociedade e economia do mesmo século.

Em 21 de fevereiro de 1807, o Conde da Ponte, João de Saldanha da Gama Mello Torres Guedes de Brito, e a Condessa da Ponte, D. Maria Constança de Saldanha Oliveira e Souza, realizaram um desmembramento da sesmaria remuneratória. Eles separaram uma parte das terras, denominada Barra de São Rafael, que foi vendida a Filipe Alves Ferreira e Antônio Teixeira Alves por 1:200\$000 (um conto e duzentos mil réis). Assim, as terras foram oficialmente comercializadas, marcando assim o início da história da cidade de Irecê, chamada a princípio de Lagoa das Caraíbas ou Brejo das Caraíbas. Foi então que, dessa grande propriedade, uma parcela de terra conhecida como Lagoa Grande foi adquirida por Joaquim Alves Ferreira, Joaquim Gomes Pereira e Domiciano Barbosa Pereira. Em 29 de agosto de 1840, as terras vendidas para João José da Silva Dourado foram distribuídas para seus 14 filhos, dentre eles, José da Silva Dourado, o descobridor de Lagoa do Zeca, que na atualidade faz parte do município de Canarana e a qual no século XIX era originalmente habitada por índios pataxós.

Segundo Jackson Rubem, com a ocupação do oeste do Estado da Bahia, essas terras foram adquiridas pela família Miranda, que estabeleceu a Fazenda Canabrava (Rubem, 2013). O termo “canabrava” em língua indígena significa “cana falsa”, e foi atribuído referindo-se a uma vegetação abundante nas margens do rio Vereda Romão Gramacho e devido a sua localização estratégica na rota entre os municípios de Xique-Xique, Morro do Chapéu e Seabra. Passado algum tempo, nas proximidades da fazenda surgiu um povoado dedicado à agricultura de feijão, milho, mamona e mandioca, bem como à criação de bovinos, caprinos, suínos e aves.

⁴³ A palavra “dimensões” nesse sentido engloba questões espaciais, políticas, climáticas e econômicas, fatores que interferem diretamente no modo de viver das pessoas.

O desenvolvimento da área resultou na formação de um povoado dedicado à agricultura e à pecuária, em 1890, Canabrava do Miranda tornou-se um distrito do município de Morro do Chapéu, e em 1944 seu nome foi definitivamente estabelecido como Canarana.

Após uma persistente luta de algumas figuras, como Antenor Dourado Lima, Jonas Marques Pereira, Jose Martins Filho, Vital Guanais da Silva Dourado, Guilherme Pereira de Novaes, dentre outros, foram investidos aproximadamente Cr\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros) para um plebiscito sobre sua emancipação, que foi realizado em 22 de novembro de 1962. Nele, 3.352 habitantes participaram, com 1.679 votos a favor da emancipação e 1.616 votos contra, além de 41 votos nulos e 16 votos em branco. Foi então que Canarana conquistou sua emancipação por meio da Lei Estadual n.º 1.715 de 16 de julho de 1962, tornando-se um município com os distritos de Canarana, Lagoa do Boi e Barro Alto⁴⁴.

Na atualidade, a microrregião de Irecê encontra-se desenvolvida de forma dinâmica em diversos campos: social, econômico, educacional e saúde pública. Nas décadas de 80 e 90 a microrregião tornou-se destaque por produzir uma grande quantidade de feijão, via sequeiro, fato que deu a Irecê o título de “Capital do Feijão”. Entretanto, devido às condições climáticas atuais, que se modificaram drasticamente prejudicando a colheita, a base econômica ainda consiste na agricultura, porém mais voltada para a produção de cenoura, cebola, beterraba, tomate e feijão via irrigações por meio de poços artesianos.

É fato que esse novo método de plantio atinge a população mais abastada, de modo que a grande maioria continua plantando para sua subsistência, tendo sua renda, geralmente, complementada por aposentadorias e programas sociais do governo federal.

Atualmente a região oferece um comércio diversificado com atendimentos especializados no que tange a saúde e instituições de ensino público e particular de nível básico e nível superior para diversos cursos. Canarana, município da microrregião, não possui as mesmas proporções de Irecê, no entanto é capaz de oferecer serviços de saúde e cursos de nível superior a distância, além da educação básica pública e ensino particular.

Mesmo na condição de povoado, a comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca tornou-se uma comunidade promissora. A localidade possui comércio, escola, PSF (Programa Saúde da Família), associação comunitária, grupo de jovens, igrejas, quadra de esportes, tem acesso à rede telefônica e internet. A base econômica, já citada, está relacionada em sua maioria à agricultura familiar, aposentadorias, alguns funcionários públicos, além do pequeno comércio local.

⁴⁴ Disponível em: [https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/canaranaCanarana_\(Bahia\)](https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/canaranaCanarana_(Bahia)). Acesso em: 06 jul. 2022.

Por apresentar as dinâmicas locais influenciadas por fatores regionais e globais, promovendo o desenvolvimento cultural e social dessas áreas, o estudo das microrregiões desempenha um papel fundamental na preservação da identidade e memória das comunidades locais, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da história social e política.

Reconhecer as particularidades de comunidades como Lagoa do Zeca não apenas enriquece nossa compreensão do passado e do presente, mas também lança luz sobre contribuições valiosas, que, de outra forma, permaneceriam invisíveis devido a uma visão macro que não considera suas características geográficas e econômicas específicas.

Em síntese, é fundamental destacar a diversidade de experiências e ressaltar a relevância das histórias locais, que frequentemente são deixadas de lado pelas narrativas históricas mais abrangentes. Nesse pressuposto, o meio acadêmico desempenha um papel decisivo ao tornar essas histórias locais acessíveis a um público mais amplo, enriquecendo assim nosso conhecimento histórico e cultural.

3 CAPÍTULO II. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO: ABORDAGENS HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO BRASIL

Na estrutura deste estudo, a história conceitual permeou o primeiro capítulo, buscando delinear os contornos dessa área de pesquisa. O capítulo subsequente, aqui presente, será dedicado à história geral da educação, ao ensino de História, à Lei 10.639/03, diretrizes e revisão literária sobre a efetividade da lei.

Os trabalhos estudados consideraram aspectos temporais e geográficos. Isso garantiu a relevância e objetividade na abordagem da Lei 10.639/03 em espaços escolares públicos, "comuns"⁴⁵ e quilombolas.

3.1 BREVE LINHA DO TEMPO DA HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO E SUA INTRODUÇÃO NO BRASIL

A longa trajetória educacional, que remonta a períodos ancestrais, revela o apreço distinto que civilizações antigas, como a egípcia, grega e romana, nutriam pela instrução. Ao longo de eras, desde o Egito Antigo até a Idade Média, a educação evoluiu de acordo com as necessidades e os interesses de suas respectivas épocas.

Outrossim, no contexto brasileiro, a história da educação também se desenhou de maneira peculiar. Seu percurso histórico teve seu início em 1549, com os jesuítas, sob a liderança de Manuel da Nóbrega. O sistema educacional moldado pelos padrões europeus era ministrado pela Companhia de Jesus, no Brasil colônia. Esse legado ficou marcado pela fundação do Colégio dos Meninos em São Paulo, que se configurou como a primeira instituição de ensino formal no território brasileiro.

Esse cenário se delineou, segundo Maria Luiza Souza Ribeiro⁴⁶ (1992), após o estabelecimento das Capitâneas Hereditárias e a instauração do Governo Geral. As diretrizes essenciais no Regimento, formuladas sob a nova política de D. João III (17/12/1548), incluíam a conversão dos indígenas à fé católica. Essa conversão seria realizada através da catequese e instrução (Ribeiro, 1992).

⁴⁵ A palavra está entre aspas para se referir às escolas públicas tradicionais, diferenciando-as das escolas quilombolas, que também são públicas.

⁴⁶ Maria Luisa Santos Ribeiro é pedagoga, com mestrado e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professora no Programa de Mestrado em Educação na mesma instituição. Obras publicadas: Introdução à história da educação brasileira (Editora Moraes); Educação em debate: uma proposta de pós-graduação, em coautoria (Editora Cortez); Formação política do professor de 1º e 2º graus (Editora Cortez).

No período posterior, os jesuítas erigiram escolas e seminários para a formação de cidadãos e futuros líderes eclesiásticos. Com métodos pedagógicos considerados avançados para a época, ensinaram latim, retórica e catequização. As instituições, em regime de internato, eram primordiais aos filhos dos colonizadores, o que excluía de modo majoritário a população indígena e negra.

Em 1759, após a expulsão dos jesuítas por ordem do Marquês de Pombal, muitas escolas foram encerradas, e houve redução ainda maior para o acesso à educação formal. Posteriormente, mesmo com algumas reformas, o ensino ainda não era abrangente ou significativo, como sucederia após a Independência do Brasil, em 1824.

Numa reflexão sobre esses distintos períodos em que ecoaram as transformações sociais e políticas, Saviani (2005) aborda seis momentos cruciais que delineiam a evolução e os paradigmas educacionais do país.

Ele destaca o período dos colégios jesuítas (1549-1759); das aulas régias instituídas pela reforma pombalina (1759-1827); o terceiro momento foi um ensaio intermitente e descontínuo para responsabilizar o poder público, representado pelo governo imperial e pelas províncias, pela organização educacional na época (1827-1890); em sequência a criação das escolas primárias, estatais, na forma de grupos escolares, incitadas por ideias iluministas e republicanas (1890-1931); o quinto período teve o ideário pedagógico renovador, o que impulsionou numa escala crescente, e se definiu pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias (1931-1961); e finalmente o sexto, que se iniciou em 1961, e permanece até os dias atuais, o qual segue a unicidade regulamentar da educação nacional, cingindo as esferas da rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram influenciadas por uma concepção de escola enquanto espaço produtivo (Saviani, 2005).

É relevante ressaltar que após a Independência do Brasil, na Constituição de 1824, a educação constava no último parágrafo, e nele estava declarada a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, no entanto a falta de clareza na operacionalização do ensino gratuito e a transferência de responsabilidade para as províncias durante o primeiro império dificultaram a garantia efetiva da educação.

Além disso, a definição restritiva de cidadania excluiu grande parte da população brasileira do acesso à educação, o que contribuiu para a persistente exclusão educacional. Em 1854 o decreto n.º 1.331 estabelecia que escravos não seriam admitidos em escolas públicas e que o acesso de adultos negros à instrução dependeria da disponibilidade de professores. O

Decreto n.º 7.031-A, de 1878, limitou o estudo noturno para negros, dificultando o acesso dessa população à educação.

Em 1934, a Constituição reservou um capítulo à educação e nele estabeleceu-a como um direito universal, além de oferecer dispositivos de organização para o sistema educacional nacional, consolidando então um avanço na estruturação do ensino no Brasil. No ano de 1961, a lei abordou oficialmente o preconceito racial, condenando tratamentos desiguais por convicções filosóficas, políticas, religiosas e preconceitos de classe ou raça.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 4.024) assegurou orçamento e tornou obrigatória a matrícula, nos quatro primeiros anos de ensino, oferecendo subsídios para a regulamentação da base curricular. Após o período ditatorial, a Constituição de 1988, que já reconhecía a educação como direito universal, passou a atribuir a responsabilidade ao Estado, assegurando igualdade ao acesso, a liberdade de ensino e o pluralismo pedagógico. O Brasil foi reconhecido, pela Carta Maior, como uma nação multilíngue e multicultural com respaldo aos direitos das populações indígenas.

Três legislações essenciais desencadearam transformações significativas na educação brasileira: as Leis (9.394/96), (9.424/96) e (10.639/03). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394), que introduziu princípios como respeito à liberdade, valorização da experiência extraescolar e consideração da diversidade étnico-racial, destacando-se pela inclusão de creches e pré-escolas como etapas obrigatórias e gratuitas da Educação Básica; essa emenda delegou aos municípios a prioridade no Ensino Fundamental e Educação Infantil, enquanto estados e Distrito Federal tiveram como foco o Ensino Fundamental e Médio, visando a universalização do ensino obrigatório.

Subsequentemente, a Lei n.º 9.424 instituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que amalgamou recursos provenientes dos três níveis do governo para financiar o Ensino Fundamental, com o propósito primordial de promover a equidade no cenário educacional.

E, após intensos debates, sobretudo liderados pelo movimento negro e outros grupos sociais engajados, em 2003 a Lei 10.639/03 foi promulgada e, após 5 anos desta, em 2008, a Lei 11.645/08; ambas, como ações afirmativas voltadas para a valorização e reconhecimento das contribuições das populações africanas e indígenas na construção e formação étnico-racial do país. Paralelamente a essa mudança, foi instituída também a transição para um ciclo de ensino com duração de nove anos. Todas essas mudanças destacavam a importância de reconhecer essas categorias como fundamentais para promover uma educação equitativa.

Embora tenham sido adicionados alguns programas e políticas educacionais relevantes nos últimos períodos, o de maior destaque na atualidade se deve à normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017-2018), que demarcou as aprendizagens essenciais da Educação Básica, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades.

Em síntese, ao analisar os períodos da educação brasileira é possível compreender a evolução desse processo como um reflexo das diferentes forças sociais, políticas e econômicas que influenciaram e moldaram a sociedade brasileira até o momento presente, pois se sabe que a instrução enquanto campo de conhecimento e formação humana, de modo geral, sempre esteve permeada por diversos caminhos ao longo dos espaços e tempo, obedecendo aos pensamentos de cada época; logo, essa análise é relevante, pois permite entender a educação não apenas como uma técnica isolada, mas como um reflexo das dinâmicas sociais e políticas mais amplas de cada geração.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CONTEXTOS, ABORDAGENS E DESAFIOS

Sempre foi comum nas escolas, nas aulas de História, ensinar como o Brasil foi "descoberto"⁴⁷. Assim, ao longo dos anos, a concepção de que este país, “a terra brasilis”⁴⁸, não existia ou talvez permanecesse imóvel até a chegada da civilização europeia foi perpetuada.

Desse modo a História narra que os índios, em primeira instância, eram criaturas pagãs que deviam ser catequizadas e que os negros eram impuros, inferiores e não constituíam a raça⁴⁹ humana, desse modo esse tipo de exposição nas salas de aula perpetuou até os dias atuais, um viés monocrático e hegemônico da história nacional.

⁴⁷ A expressão "descobrimento do Brasil" geralmente se refere à chegada dos exploradores portugueses ao território que hoje conhecemos como Brasil. No entanto, é importante considerar que o território já era habitado por diversas populações indígenas muito antes da chegada dos europeus.

⁴⁸ A palavra "brasilis" foi usada por Pero Vaz de Caminha em sua carta ao rei de Portugal, Dom Manuel I, em 1500, descrevendo as terras recém-descobertas. A expressão terra brasilis, por sua vez, passou a ser associada ao território brasileiro como um todo, refletindo a exuberância da terra e suas riquezas naturais. A expressão "terra brasilis" já aparecia em mapas dos séculos XVI e XVII, como, por exemplo, o mapa feito por Pedro Reinel e Lopo Homem em 1519. Disponível em: <https://historia-brasil.com/nomes-brasil.htm>: 25 fev. 2023.

⁴⁹ Claude Lévi-Strauss, antropólogo conhecido pela sua obra influente "Raça e História", aborda a questão racial como uma construção social. Ele argumenta que a ideia de raça não tem bases biológicas concretas, mas é um conceito construído culturalmente para categorizar e hierarquizar grupos humanos com base em características físicas. Lévi-Strauss enfatiza que as diferenças raciais são construções sociais historicamente produzidas, utilizadas para justificar hierarquias e dominações. Ele rejeita a ideia de raças como categorias biologicamente distintas e argumenta que as supostas diferenças são manifestações de diversidade humana, não justificando a classificação hierárquica entre grupos. Sua obra defende que "raça" é um conceito forjado socialmente, sem fundamentos biológicos sólidos, e que sua utilização histórica foi marcada por injustiças, preconceitos e sistemas de dominação. (LÉVI-STRAUSS, 2001).

Esse método de ensino perdurou durante décadas sem que houvesse questionamentos sobre a veracidade dos fatos ou especulações sobre a visão dos outros personagens da História. De posse do conhecimento e do poder da escrita, os europeus delegaram aos africanos e indígenas papéis secundários nos registros históricos, difundindo uma visão do Brasil totalmente distorcida e eurocêntrica. Desse modo o ensino da História e cultura afro-brasileira foi, por muito tempo, negligenciada pelo sistema educacional brasileiro, deixando uma lacuna significativa no reconhecimento e valorização da diversidade étnica existente no país.

Todavia a Lei 10.639/03, instituída no século XXI, é uma ação afirmativa que valoriza o papel dos africanos e suas contribuições na construção do Brasil. Posteriormente à primeira lei, em 2008 foi estabelecida a Lei 11.645/08, que reconheceu e concedeu também aos indígenas a mesma valorização.

Para uma melhor compreensão de como o ensino eurocêntrico foi perpetuado no ensino de História no Brasil, a seguir estão representadas em quadro algumas informações sobre esse assunto, por períodos históricos, em duas versões:

Quadro 1: Quadro resumo do ensino de História no Brasil com as principais influências, metodologias, conteúdos e pensadores em cada período da História.

Período	Influências	Metodologias⁵⁰	Conteúdos	Teóricos e Intelectuais
Colônia (1500-1822)	Educação religiosa, catequese pelos	Catecismos, obras religiosas	História Sagrada, História de Portugal	Jesuítas

⁵⁰ Sobre as metodologias e os períodos históricos é relevante dizer que as ideias pedagógicas refletem frequentemente os valores e as demandas de uma sociedade em um dado momento histórico, apresentando propostas inovadoras para transformar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essas ideias nem sempre se traduzem em mudanças efetivas na prática pedagógica (LIBÂNEO, 2006). Isso ocorre porque a implementação dessas propostas enfrenta desafios estruturais, como a falta de recursos didáticos, lacunas na formação docente e resistências culturais ou institucionais. Assim, apesar de um discurso que valoriza metodologias centradas no aluno ou práticas mais inclusivas, muitas escolas continuam adotando abordagens tradicionais que não atendem plenamente às necessidades. Conforme Libâneo (2006), a relação entre teoria e prática pedagógica é complexa e não se estabelece de forma automática. A implementação de ideias pedagógicas inovadoras depende de fatores como a formação docente, das condições estruturais e das políticas públicas. Sem essas condições concretas, as propostas educacionais correm o risco de permanecer no plano das pretendidas, sem provocar as transformações realizadas no cotidiano escolar. Assim, a efetividade de uma concepção pedagógica exige articulação entre ideias, práticas e contextos, garantindo que a teoria não apenas inspire mudanças, mas também concretize de maneira significativa, promovendo uma educação que atenda às necessidades reais dos alunos e da sociedade (LIBÂNEO, 2006).

Período	Influências	Metodologias⁵⁰	Conteúdos	Teóricos e Intelectuais
	jesuítas		e do Brasil	
Império (1822-1889)	Criação de cursos superiores, influências iniciais	Ênfase na memorização, métodos tradicionais	História do Brasil Colônia e do Brasil Império	Visconde de Cairu, Joaquim Nabuco
República Velha	Surgimento do positivismo	Viés positivista, valorização dos "grandes homens"	Enfoque nos heróis nacionais e fatos importantes	Auguste Comte
Era Vargas (1930-45)	Estado Novo, propaganda ideológica	Influência do governo, nacionalismo	Fatos do período colonial, heróis nacionais	Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda
Período contemporâneo (pós 1945)	Escola dos Annales, Nova História	Maior diversificação, análises sociais e culturais	Aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos	Fernand Braudel, Marc Bloch, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr.
Século XXI	Impacto crescente da tecnologia na educação	Uso de recursos tecnológicos, pesquisa, debates	Diversificação de temas, pluralidade de narrativas	Diversidade de historiadores contemporâneos

Fonte: Elaboração da autora, criado a partir de conhecimentos gerais sobre o ensino de História.

Quadro 2: Quadro resumo do ensino de História no Brasil por períodos e autores.

Período	Características	Metodologias	Conteúdos	Autores
Colônia	Ensino religioso; eurocentrismo	Memorização; oralidade	História europeia; religião	Anchieta, Caminha, Frei Vicente do Salvador
Império	Centralização do Estado; abordagem heroica	Memorização; didatismo	Heróis nacionais	Oliveira Viana, Varnhagen, Joaquim Nabuco
República Velha	Nacionalismo; exaltação cívica	Datação; patriotismo	Independência; República	Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha
Era Vargas	Nacionalismo histórico; doutrinação ideológica	Propaganda; ensino formalizado	Desenvolvimento do Brasil	Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr.
Ditadura	Doutrinação; visão positivista da História	Conteúdo doutrinário	Exaltação do regime	Nelson Werneck Sodré, Darcy Ribeiro
Redemocratização	Crítica ao ensino doutrinário; pluralidade	Questionamento; contextualização	Diversidade histórica	Paulo Freire, Le Goff, Duby, Marc Bloch

Período	Características	Metodologias	Conteúdos	Autores
Contemporâneo	Interdisciplinaridade; pluralismo de perspectivas	Atividade prática; reflexão crítica	Diversidade cultural	Chartier, Koselleck, Buono, Circe Bittencourt

Fonte: Elaboração da autora, criado a partir de conhecimentos gerais sobre o ensino de História.

Os quadros propostos organizam sistematicamente o ensino de história no Brasil, delimitando períodos históricos e destacando influências, metodologias, conteúdos, abordagens e teóricos relevantes em cada fase.

Para apresentar uma visão mais real sobre a temática em questão, o ensino de História no Brasil, foram tomados como base os estudos do professor Dr. Itamar Freitas, e seus livros "Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945)", volumes 1 e 2 (2006 e 2010); o livro "Didática da História: Múltiplas Possibilidades de Pesquisa", no capítulo "O Ensino de História no Brasil e a Didática da História: conceitos e perspectivas", escrito por Daiane Esabão da Silva (2020); também contribuindo para essa discussão a obra de Circe Bittencourt, com o livro "Ensino de História: fundamentos e métodos", o qual oferece uma análise abrangente e aprofundada da evolução do ensino de História ao longo dos tempos.

Nos estudos de Freitas (2006), ele ressalta as atuações de Lacombe e Viana no ensino superior de História, enfatizando suas experiências práticas e acadêmicas, sendo incorporadas a um capítulo específico de um manual direcionado à formação de professores, intitulado "Introdução à história do Brasil", concebido por solicitação de Anísio Teixeira. Para ele, esses autores justificaram a importância da disciplina de História nos currículos, bem como a evolução do conhecimento histórico ao longo dos séculos (Freitas, 2006).

O autor também cita os textos de Jonathas Serrano e Hélio Viana como fontes primordiais que oferecem vislumbres concisos e substanciais sobre o estabelecimento das cadeiras de História no país, os professores que nelas atuaram, as instituições que as acolheram e o arcabouço legislativo que as respaldou.

Freitas ainda expõe as reflexões de Emile Coornaert sobre a historiografia brasileira. Segundo o autor, Coornaert previu o crescimento das faculdades de Filosofia, Letras e a crescente demanda por conhecimento histórico. Ele destaca também a importância das instituições acadêmicas, do crescimento da instrução pública e da qualidade dos materiais didáticos, para a demanda da historiografia no Brasil (Freitas, 2006).

Simultaneamente, o autor critica a estrutura dos cursos superiores de História no país, e entre os sistemas educacionais estrangeiros e brasileiros ele destaca as diferenças, defendendo

a necessidade de considerar o contexto nacional ao definir o papel do professor-pesquisador de História. Freitas argumenta que compreender essas diferenças é primordial para uma análise mais aprofundada da evolução da historiografia nacional (Freitas, 2006). O autor apresenta visões distintas sobre a historiografia brasileira, utilizando perspectivas de vários acadêmicos, incluindo nomes como José Honório Rodrigues, Pedro Moacyr Campos, Francisco Iglesias, Carlos Guilherme Mota, Maria Beatriz Nizza da Silva e Célia Maria Marinho de Azevedo Gomes.

A obra de Freitas (2006) foca sua análise na importância das discrepâncias nos sistemas educacionais. Isso é especialmente verdadeiro ao considerar modelos estrangeiros, como a historiografia francesa dos *Annales* e a historiografia norte-americana influenciada pelas Ciências Sociais. Ele destaca a complexidade da formação acadêmica brasileira em comparação com modelos estrangeiros, e desmistifica a ideia de que não aderir diretamente aos modelos francês e norte-americano é um déficit no nosso desenvolvimento histórico, desde que seja utilizada uma abordagem dinâmica e reflexiva no ensino de História (Freitas, 2006).

O autor reconhece a importância de uma educação que não se limita a conhecer eventos passados, e promove o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão das complexidades históricas, criticando o modelo de memorização. O estudo de Freitas sobre o ensino de História no Brasil possui relevância, pois oferece informações importantes sobre a formação educacional do país.

Ademais, ele ressalta o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) na definição de paradigmas nos séculos XIX e XX, na definição de como a História era escrita e ensinada até a década de 1930. Ele sublinha a relevância desse instituto na construção da identidade nacional e regional, e a sua essencialidade para entender como as visões históricas foram moldadas e transmitidas ao longo do tempo, e como tal processo tem implicações diretas na formação de percepções históricas dos estudantes.

Freitas (2010) também aborda, nessa outra obra, as concepções pedagógicas dos sócios do IHGB, como Sílvio Romero e João Ribeiro, em relação à escrita da História para crianças. Segundo ele, essa escrita contribui para uma compreensão mais ampla das abordagens pedagógicas adotadas no ensino de História e as influências das correntes com pensamento específico. Outro ponto relevante é a análise das reformas educacionais, debates sobre métodos de ensino e a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Para o autor essas ações demonstram a evolução das políticas educacionais e seu impacto direto no ensino de História no Brasil (Freitas, 2010).

Ao examinar a relação entre a teoria da História no IHGB e a concepção de livro didático, as obras do autor contribuem para entender a didática da História no Brasil, os métodos de ensino, as abordagens pedagógicas e a avaliação propostos por Cesarino Júnior.

Debruçar-se sobre os textos de Freitas (2006 e 2010), portanto, proporcionou uma visão reflexiva sobre o ensino de História no Brasil.

Outra obra relevante se trata do livro "Didática da História: múltiplas possibilidades de pesquisa", no capítulo "O Ensino de História do Brasil e a Didática da História: conceitos e perspectivas", escrito por Daiane Eslabão da Silva (2020), que aborda a evolução do ensino de História no Brasil, desde sua origem até o contexto contemporâneo, além da relação entre o currículo escolar e a identidade nacional.

Silva, em sua escrita, também destaca o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a influência do positivismo, citando autores como: Circe Bittencourt, Elza Nadai e Carlos Leonardo Kelmer Mathias, cujas contribuições embasam a compreensão do ensino histórico e a construção da identidade nacional. A autora expõe a didática da História ancorada em pensadores como Jörn Rüsen, Luis Fernando Cerri e Ivor Goodson, e a abordagem crítica e reflexiva repensando currículos e práticas educacionais (Silva, 2020).

A autora destaca a evolução do termo "currículo" desde o século XIX até os dias atuais, assim ela investiga o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) na seleção de conteúdo, o qual favorecia interesses elitistas, moldando uma História oficial. Sua obra contribui com informações sobre os reflexos ideológicos nos manuais distribuídos durante a Ditadura Militar, que simplificavam a narrativa histórica e restringiam a reflexão crítica. Ela explica que a fusão das disciplinas nos Estudos Sociais buscou uma abordagem menos crítica, promovendo uma visão unificada e homogênea da História, a qual entra em contraponto com as mudanças observadas a partir da década de 1980 e com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997.

Silva discorre sobre a estrutura mais flexível dos PCNs para o Ensino Fundamental, porém ressalva a influência estatal na definição dos conteúdos. Ela aponta a relevância de autores como Ivor Goodson, como referência para evidenciar as nuances sociopolíticas na construção do currículo. Ademais, ela explicita o avanço na relação de poder na sala de aula e enfatiza a necessidade da consciência histórica do professor e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, como apontado por Jörn Rüsen (Silva, 2020).

Sua obra evidencia a disciplina de História para além da simples transmissão de conteúdos, explicitando que esta deve integrar-se à cultura e à consciência histórica. A autora

embasa suas palavras com autores como Luis Fernando Cerri, que reforçam a relevância da interpretação como elemento essencial na formação do aluno, para sua compreensão do presente a partir do passado (Silva, 2020). E finaliza seu texto destacando a transformação no ensino de História no Brasil, reconhecendo a Didática da História como campo inovador que aproxima o conhecimento histórico da vida prática, com a finalidade de expandir o aprendizado muito além dos métodos tradicionais.

Para ampliar essa discussão, o livro "Ensino de História: fundamentos e métodos" (2008), de Circe Bittencourt, não apenas descreve as mudanças nas metodologias de ensino, como também explora as razões e implicações por trás dessas transformações. Em sua obra a autora detalha diferentes métodos de instrução e investiga os motivos de suas alterações, proporcionando uma compreensão abrangente de como a educação histórica se ajustou e reagiu às exigências e progressões das sociedades em períodos distintos da História.

Inicialmente, Bittencourt aborda como o ensino era baseado principalmente na memorização e na retórica, refletindo os métodos clássicos de educação que priorizavam a formação de uma elite intelectual. No entanto ela destaca que ao longo dos séculos houve uma transição para métodos mais ativos e críticos, em que a ênfase na memorização foi questionada, e fez surgir abordagens que visavam um aprendizado mais reflexivo e participativo. A mudança de paradigma, impulsionada por Freyre e outros pensadores críticos, proporcionou a busca por uma formação que estimulasse não apenas a consciência política, mas também o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a participação ativa na sociedade.

A partir dessas obras que dialogam de maneira complementar em suas exposições sobre a história do ensino de História no Brasil, e que discorrem sobre o processo educativo, suas metodologias, transformações e evoluções no ensino brasileiro no campo da História, foi possível explicitar de forma significativa as contribuições desses autores, para melhor compreender esse ensino específico, desde o princípio até a contemporaneidade.

Em suma, as perspectivas estudadas se aplicam à história do Brasil, do colonialismo à ditadura militar, oferecendo análises relevantes para entender como contextos específicos influenciaram o ensino de História. As obras de Circe Bittencourt, Itamar Freitas e Daiane Silva se entrelaçam ao apresentar um panorama integrado sobre o tema em questão, de modo que eles expõem de forma reflexiva e crítica, a pluralidade das narrativas e adaptações metodológicas, as quais buscaram atender às demandas contemporâneas para uma educação mais inclusiva e dinâmica, conforme as necessidades do mundo atual.

3.2.1 História da educação na Bahia e o histórico do ensino da história e cultura afro-brasileiras

Para apresentar o ensino de História numa visão regional e estadual, a pesquisa baseou-se em trabalhos acadêmicos que remetem ao estado da Bahia, com o objetivo de investigar narrativas sobre as raízes e transições históricas desse ensino numa esfera estadual.

Assim, o artigo de Jaci Maria Ferraz de Menezes⁵¹ “História e Historiografia da Educação na Bahia: a importância do esforço coletivo na construção de documentos” explicita a relevância da produção de fontes históricas para a investigação de trabalhos em diferentes escalas.

Entendemos que chegar a uma Historiografia só nos será possível na medida em que se possa reunir e analisar um conjunto de evidências que permita recompor um traçado no tempo e no espaço sobre Educação, Educação Brasileira, Educação na Bahia. E este esforço é cada vez mais um esforço coletivo, até porque nos interessa tanto conhecer os esforços pela educação no espaço escolar como as formas não escolares. (MENEZES, 2016, p. 229).

Segundo a autora, reunir evidências é essencial para a construção da História, desse modo é comum que os registros históricos sejam considerados numa esfera global, no entanto Menezes ressalta que, assim como é possível traçar a história da educação brasileira, também é admissível delinear os caminhos percorridos pela educação na Bahia.

Assim o artigo "Viver do magistério na Bahia Imperial" (2000), do professor Dr. José Carlos de Araújo, apresenta uma análise das dificuldades enfrentadas pelos educadores no Brasil Colônia. Segundo ele, a precariedade na formação dos professores de primeiras letras limitava-os às habilidades básicas da leitura, escrita e cálculo. Essa informação traça um panorama das condições educacionais da época. Em seu relato o autor aborda a desqualificação social dos professores, evidenciando dúvidas sobre a competência para lecionar. Seu texto também revela a luta por reconhecimento e respeito do profissional de ensino, em uma sociedade que frequentemente já desvalorizava o trabalho dos educadores.

Araújo (2000) coloca em evidência as dificuldades financeiras dos professores e seu impacto na qualidade do ensino. A relevância do seu artigo está na ampla compreensão dos desafios que os educadores enfrentavam, demonstrando que as questões salariais e a desvalorização comprometiam de forma direta a qualidade do ensino na Bahia Imperial.

⁵¹ Doutora em Ciências da Educação e Professora Plena da Universidade do Estado da Bahia. Coordena, com a professora Doutora Elizabete Conceição Santana, o Grupo de Pesquisas Memória da Educação na Bahia. (Email para comunicação: jacimnz@hotmail.com).

Segundo relatório emitido em 26 de janeiro de 1972 pela Diretoria Geral de Instrução da Bahia, sob a supervisão de Francisco José da Rocha, destinado a João Antônio de Araújo Freitas Henriques, presidente da província na época, as informações corroboram as observações do professor José Carlos Araújo sobre as condições de trabalho e a falta de reconhecimento dos profissionais da educação. Assim, ao analisar o relatório ele sugere que a trajetória da educação no Brasil teve um início precário e, desde então, não alcançou progressos satisfatórios, especialmente no que tange à infraestrutura, à formação e à valorização dos docentes.

Nesse contexto, o relator, Francisco José da Rocha, se volta para a educação em outros países, como os Estados Unidos, evidenciando a lacuna existente entre o cenário educacional brasileiro e as práticas mais avançadas adotadas internacionalmente. Importante ressaltar que o relatório faz menção ao Liceu, bem como ao método Zaba⁵². Silva (2022) destaca a importância do método educativo e estratégia Zaba, que busca passar a História Universal de maneira cronológica e mnemônica. A disseminação desse método foi feita por Malaquias Perminio Leite. O autor ressalta que essa foi uma indicação do compromisso oficial com métodos de ensino modernos (Silva, 2022).

Outra questão relevante sobre o ensino de História na Bahia está presente no trabalho de Wanderley Ribeiro (2022). Ele pesquisou a descentralização da educação baiana através dos Conselhos Municipais de Educação (CME). Seu trabalho é enriquecido pelos debates históricos sobre autonomia municipal na educação, desde o Visconde do Uruguai em 1862 até Anísio Teixeira em 1947. Ele ressalta que, embora muitos municípios tenham criado conselhos, estes nem sempre recebiam os recursos necessários, e isso gerava dificuldades práticas que prejudicavam sua eficácia na descentralização efetiva da gestão educacional.

⁵² O procedimento Zaba era uma alteração do que se propagou no Ocidente do século XIX como tática mnemônica polonesa, a qual, a partir de 1830, foi adotada pela gestão francesa como método de instrução de História. Proibido na Grã-Bretanha, envolvido na luta pela liberdade polonesa, Napoleon Félix Zaba (1805-1885) aprimorou uma versão própria da técnica nos anos 1840 e, a partir do término dos anos 1860, realizou exposições sobre ela em vários locais, como Estados Unidos, Argentina, Austrália e Nova Zelândia. Desembarcou no Brasil entre junho de 1870 e setembro de 1871, e realizou mostras no Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, Salvador e Recife. O próprio Imperador, D. Pedro II, assistiu a uma de suas exposições, e gostou tanto do que testemunhou, que solicitou a aquisição de réplicas ou grupos da tática e os enviou às províncias para análise. Na prática, o método Zaba: contextualiza eventos históricos, utiliza fontes diversas, promove discussões e análise crítica, desenvolve pesquisas e projetos, promove o estudo da História como processo e busca relação com o presente. Uma das principais características do método Zaba é a conexão entre o passado e o presente. Assim, o método Zaba na prática é mais do que um conjunto de técnicas de ensino; é uma prática pedagógica que visa tornar o ensino de História mais envolvente, reflexivo e contextualizado, formando alunos críticos e conscientes de seu papel na sociedade (ALMEIDA, 2022).

No trabalho de Vitória Régia Ferreira da Silva e Maria Cristina Dantas Pina (2022), “O ensino de História durante a Ditadura Civil-Militar em Vitória da Conquista, Bahia”, elas destacam o conflito entre as imposições políticas e as práticas educacionais.

Fica evidente nessas leituras e no cerne dessas narrativas, a compreensão da essencialidade da prática docente em condições adversas, a resistência e busca por alternativas educacionais além do currículo imposto, demonstrando a resiliência dos professores em oferecer uma educação mais ampla e crítica. Essa reflexão sobre a prática docente durante períodos de repressão política destaca não apenas as adversidades enfrentadas, mas também a coragem e a criatividade dos educadores em tempos de restrição e controle.

Os textos analisados explicitam a complexidade da trajetória educacional na Bahia, evidenciando momentos categóricos e desafios persistentes que moldaram a educação na região. Eles revelam que, de modo geral, o ensino de História na Bahia não foi diferente do ensino ministrado em todo o país. A visão eurocêntrica e homogênea de cidadania e sociedade predominou e perdura, de certo modo, até os dias atuais. Assim, a Lei 10.639/03 é um mecanismo paradigmático no contexto educacional da Bahia, pois visa preencher lacunas históricas e instaurar abordagens inclusivas e multidisciplinares nas salas de aula.

Portanto, a inclusão dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares brasileiros é mais que um atestado da rica herança cultural presente na constituição do povo brasileiro e baiano, devendo reforçar a identidade dos alunos, proporcionando uma educação alinhada com a realidade multicultural do país e do estado.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MEMÓRIA, IMPACTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Thomas Hobbes, em seu livro “Leviatã” (2008), argumentou que o Estado é necessário para evitar o "estado de natureza", o qual ele descreveu como um estado de guerra de todos contra todos. Para Hobbes, as pessoas cedem parte de sua liberdade e autoridade a um soberano absoluto (o Leviatã) em troca de ordem e segurança.

Para Norberto Bobbio (2004), o Estado é a essência dominante, realçando a função fundamental do poder, de se fazer leis na manutenção da harmonia social. Ele contrapõe a teoria política, que advoga a supremacia e singularidade do legislativo, com a realidade política permeada por disputas solucionadas provisoriamente. Bobbio adverte sobre a simplificação da teoria do Estado, que pode desvirtuar a complexidade da existência política.

Portanto, as estratégias governamentais constituem um complexo agrupamento de ações estatais voltadas para vários setores vitais; a instrução⁵³, por exemplo, é o foco de métodos que visam melhorar o sistema de ensino, enquanto o segmento da saúde incorpora iniciativas para fomentar a qualidade de vida coletiva. O serviço social, por outro lado, tem como meta proteger os mais frágeis, ao passo que as orientações agrícolas destacam o progresso do meio rural, e as questões fiscais, que compreendem taxas e orçamentos, são gerenciadas por táticas específicas.

Todas essas categorizações destacam o caráter diversificado e dinâmico das políticas públicas, demonstrando a interação complexa entre diferentes participantes, cenários variáveis e metas que estão sempre mudando com o passar do tempo. Essa área interdisciplinar integra conhecimentos das Ciências Sociais Aplicadas, Ciência Política, Economia e Administração Pública para analisar os processos decisórios do governo. Quanto à definição e compreensão das políticas públicas, elas são pautadas por princípios e critérios que regem a gestão dos problemas nacionais, influenciando diretamente a equidade social e a qualidade de vida dos cidadãos.

As políticas públicas têm, como executor primário, o Estado, que é um dos atores envolvidos no processo, porém as Organizações não Governamentais (ONGs) possuem relevância, pois aprimoram a formulação e sua implementação. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) mede a qualidade das políticas públicas e destaca a importância da distribuição equitativa de recursos e da consistência das ações, além disso ressalta a necessidade de coordenação e capacidade de resposta a desafios e riscos.

É fato que as relações sociais possuem uma complexidade na formação do Estado (Bobbio, 2004), por isso é relevante e essencial o envolvimento da sociedade civil na gestão pública, seja na criação de leis ou em participações sociais e comunitárias (Paro, 1992).

Nesse contexto, Paro (1992) reforça a necessidade do estímulo externo da sociedade civil para impulsionar o engajamento estatal em processos democráticos. Nesse sentido, ambos,

⁵³ Instrução, neste contexto, enquanto ensino, é o processo sistemático e intencional de transmissão de conhecimentos, habilidades e valores a um aprendiz. Ela envolve a orientação do educador para facilitar a aprendizagem, utilizando métodos e recursos específicos para que os alunos adquiram competências e compreendam conteúdo em uma área determinada. A instrução pode ocorrer em diversos contextos, como na sala de aula, em treinamentos ou em outras formas de educação, e é orientada por objetivos educacionais claros. Diferente de uma simples transmissão de informações, a instrução busca proporcionar ao aluno a capacidade de aplicar e refletir sobre o conhecimento adquirido, promovendo seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e até social (LIBÂNEO, 2006).

Bobbio e Paro, ressaltam a vitalidade do envolvimento da sociedade na melhoria da educação e na defesa dos direitos fundamentais, sublinhando a ordem das políticas públicas direcionadas a diversas áreas.

Ao olhar para as raízes conceituais, as políticas públicas abraçam tanto a visão clássica aristotélica, em que estão vinculadas à vida em sociedade e ao bem comum, quanto a perspectiva teológica de São Tomás de Aquino, que enfatiza o papel do Estado na promoção do interesse público.

Na atualidade por englobar diversas esferas, o conceito de política pública se altera de acordo com alguns teóricos, no entanto, em sua essencialidade, ele se mantém enquanto ação que busca garantir direitos constitucionais, de forma coercitiva, porém dentro da legalidade.

O conceito de política pública compreende o conjunto de princípios, critérios e linhas de ação que garantem e permitem a gestão do Estado dos problemas nacionais. Outra definição de políticas públicas pode ser sintetizada da seguinte maneira: "A política pública é feita por aqueles que detêm ou influenciam cargos por um determinado período, devendo suas ações serem compreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo garantir que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana. (DIAS; MATOS, 2012, p. 12).

A definição de políticas públicas de Dias e Matos aborda poder, tempo e o papel dos governos na promoção da equidade e bem-estar social. Eles reconhecem o intrincado campo das políticas públicas e sua interseção com as dinâmicas sociais. Assim elas não operam em um vácuo geográfico ou setorial, historicamente, determinando setores como o latifúndio e indústrias em regiões específicas, pois se beneficiaram de subsídios evidenciando disparidades regionais.

Ao trazer essa discussão para o campo educacional e abordar a democratização do conhecimento pelo Estado, Vitor Henrique Paro (1992) destaca a improbabilidade desse processo sem a influência da sociedade civil. Ele enfatiza a participação da comunidade na gestão escolar como uma condição vital para a autonomia das instituições educacionais frente aos interesses estatais. Paro questiona o comprometimento efetivo do Estado em melhorar a educação, especialmente para as camadas trabalhadoras, e associa a falta de investimento a um descaso geral em relação aos serviços essenciais.

A evolução histórica do Brasil revela fases distintas, desde os estudos iniciais visando um controle mais efetivo da sociedade, nas décadas de 1970 e 1980, até a institucionalização tardia da área disciplinar de políticas públicas no Brasil nos anos 1990. Desse modo a compreensão histórica das políticas educacionais no Brasil ressalta a necessidade de estratégias que superem barreiras de acesso, quantitativas e qualitativas, e a evasão escolar.

O capítulo "As Políticas Educacionais Brasileiras: uma breve revisão histórica", do livro "Políticas públicas de educação: a inclusão e a diversidade" (2015), escrito por Ana Rachel Gontijo Mazzoni, Elias Jose Lopes de Freitas, Jussara Maria de Pinho Magalhães, Maria José Pereira e Stela Willians de Carvalho, oferece uma análise histórica sobre a trajetória do acesso universal à lacuna na qualidade do ensino público oferecido. Esse percurso histórico ressalta os desafios no desenvolvimento das políticas educacionais, destacando a urgência de reestruturar os processos educacionais para superar práticas discriminatórias que perpetuam a exclusão social.

Mazzoni, Freitas, Magalhães, Pereira e Carvalho (2015) destacam que Arroyo (1992) e Campos (1982) questionaram modelos avaliativos, demonstrando como algumas práticas escolares contribuem para o fracasso educacional e a exclusão social no sistema econômico. Esses autores evidenciam que o financiamento adequado e necessário para melhoria da infraestrutura das escolas são aspectos fundamentais para garantir condições adequadas de aprendizado.

Diversas iniciativas têm impactado a educação no Brasil, os programas educacionais⁵⁴ oferecem subsídios significativos em diferentes esferas da educação. Merecem destaque as ações que englobam o ensino em tempo integral, que tem por finalidade expandir o aprendizado, para a contribuição de um sistema educacional inclusivo e equitativo. Vale também ressaltar que as estratégias de avaliação educacional, como o ENEM e o SAEB, permitem medir a qualidade do ensino e identificar áreas de melhorias, além de promover a inclusão e diversidade, ambos visando a participação e representatividade de pessoas com deficiência e minorias étnicas e sociais, promovendo ambientes educacionais mais justos.

Desse modo a Lei 10.639/03 emerge como um marco relevante na busca não apenas da equidade racial, mas também na valorização da diversidade cultural nas escolas. Ademais essa normativa e tantas outras políticas públicas da área educacional desempenham papéis fundamentais para a efetivação de uma educação plural e equitativa. É sabido que todas as ações voltadas para a Educação Básica fortalecem o Ensino Fundamental e Médio, incluindo

⁵⁴ PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNIL – Programa Nacional do Livro Didático
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEAFIN Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos

definições de currículos e programas educacionais, desse modo a atenção à Educação Infantil é essencial, pois busca garantir o acesso e a qualidade para crianças de 0 a 5 anos.

Diante do exposto, pode-se dizer que todas as iniciativas de políticas públicas para a educação são válidas, pois buscam integrar o ensino às diversas demandas sociais, desde o direito à educação, alimentação, ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Desse modo elas ofertam ao indivíduo oportunidades nos campos intelectuais, sociais, tecnológicos e profissionais, facilitando o acesso ao ensino superior através de financiamento e inclusão social, por meio de cotas raciais e sociais.

Em síntese, os desafios históricos são superados através da integração e ação conjunta, entre Estado e sociedade civil, os quais buscam medidas eficazes que possibilitem oportunidades em todas as áreas sociais de forma igualitária e significativa para todos os cidadãos. Assim essas contribuições irão proporcionar uma sociedade equitativa, consciente e preparada para desafios futuros.

3.4 A LEI 10.639/03 EM SI

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N.º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

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

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

Art. 1º A Lei n.º 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

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

(Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.html. Acesso em: 22 nov. 2023).

A Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, representa uma modificação decisiva na legislação educacional brasileira, pois altera a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seu principal propósito foi introduzir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileiras" no currículo oficial da rede de ensino, promovendo uma abordagem inclusiva e abrangente.

O conteúdo programático delineado pela Lei abrange o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro na construção da sociedade nacional. Essa normativa busca garantir a integração de estudos e conhecimentos numa perspectiva afro-brasileira que transcenda as informações isoladas, trabalhadas, até então, sobre as contribuições dos negros africanos na constituição do povo brasileiro.

Então a Lei 10.639/03 determina a obrigatoriedade desses estudos nos currículos, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Outro aspecto relevante dessa legislação é a inclusão do dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra" no calendário escolar. Essa medida visa destacar a importância de refletir sobre a história e a cultura afro-brasileiras, contribuindo para a conscientização e o combate ao racismo estrutural.

Conseqüentemente, o dia 20 de novembro é considerado feriado em seis estados brasileiros e aproximadamente 1.200 cidades. O Projeto de Lei 3268/21, que estabeleceu o Dia da Consciência Negra como feriado nacional, foi aprovado pelo Plenário da Câmara dos Deputados com 286 votos a favor e 121 votos contra. A mesma proposta, aprovada pelo Senado, determina que também seja comemorado o Dia Nacional de Zumbi, além do Dia da Consciência Negra.

Em síntese, a Lei 10.639/03, enquanto ação afirmativa de reparação, respeito, reconhecimento e valorização dos africanos e da cultura negra na formação do Brasil, possui

papel fundamental que representa avanços na construção de uma sociedade mais justa, consciente, inclusiva e plural.

3.4.1 Fundamentos da Lei 10.639/03

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, constitui um marco global, pois proclama a igualdade de direitos para todos os seres humanos, sem distinção de raça ou cor, e reitera a necessidade de promover uma compreensão universal dos princípios de liberdade, justiça e paz (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Após esse evento, outros tratados internacionais contribuíram para a criação de ações que estimulassem os Estados membros a eliminarem todas as formas de discriminação racial no mundo. O Brasil, que sempre marcou presença nessas convenções, se fez presente na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 1969. E, ao participar da Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, em Durban na África do Sul, o país deu um grande passo em relação à luta por igualdade de direitos.

Fora a presença do governo brasileiro nos eventos, os movimentos negros e afro-brasileiros já lutavam por uma educação inclusiva, na qual as raízes africanas fossem reconhecidas e valorizadas na construção do Brasil. Os movimentos negros se mobilizavam no combate a estereótipos e à invisibilidade das contribuições afrodescendentes, assim diante das demandas e pressões da categoria, estas impulsionaram o processo legislativo, com organizações e intelectuais negros destacando a importância da inclusão significativa no currículo escolar.

Assim, em 09 de janeiro de 2003 foi instituída a Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileiras, e indígena, nos currículos escolares, passando a cumprir com os compromissos internacionais discutidos em 2001 em Durban, reconhecendo e afirmando um compromisso que valoriza as contribuições de grupos étnicos na formação da identidade nacional.

Assim, as diretrizes traçadas pela Lei 10.639/03 visam a efetiva concretização do ensino da história e cultura afro-brasileiras, e indígena, e sua inclusão transversal nos currículos escolares, e buscam evitar a marginalização desses conteúdos, integrando-os de maneira abrangente e interdisciplinar. Vale ressaltar que tal abordagem encontra respaldo na ideia de educação para a diversidade, que é um dos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH)

preconizado pela UNESCO (2005). Para a implementação eficaz da lei, a formação continuada dos professores emerge como um pilar essencial, pois capacitar os educadores para abordar de forma adequada os temas relacionados à história e cultura afro-brasileiras é essencial para a construção de uma perspectiva inclusiva e equitativa no ambiente escolar.

Outra dimensão categórica da Lei 10.639/03 se encontra na promoção de ações afirmativas, pois ao reconhecer a necessidade de corrigir desigualdades históricas, a legislação busca criar oportunidades igualitárias, combatendo estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade; assim, essa abordagem se alinha com os princípios da justiça social e reparação histórica, promovendo a equidade racial no contexto educacional.

Em resumo, o Brasil fundamenta-se em documentos como a Constituição Federal a Declaração Universal dos Direitos Humanos e participações em eventos e convenções internacionais. Isso demonstra seu alinhamento com compromissos globais para promover a igualdade racial e combater o racismo, entretanto é válido salientar a força dos movimentos negros e afros na formulação da Lei 10.639/03, na luta por reconhecimento e apreciação da história e cultura afro-brasileiras no programa educativo.

Contudo, para garantir a sua efetividade, é fundamental que as demais esferas dialoguem de forma integrada com os estados, municípios, instituições e currículos. Essa articulação possibilita a execução prática das ações previstas, garantindo que a lei não se limite ao papel, mas se concretize no cotidiano da sala de aula.

3.5 HISTÓRICO DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Ao pesquisar sobre a evolução das diretrizes educacionais no Brasil ao longo da História, é possível identificar, a partir da historiografia da educação, as influências e políticas que moldaram o sistema de ensino.

No século XVI, a educação jesuítica, liderada por Inácio de Loyola e José de Anchieta, visava a catequização. Já sob a égide do Marquês de Pombal, a Reforma Pombalina no século XVIII refletiu ideais iluministas e reestruturou o ensino. Em 1827, a Lei Geral do Ensino, com Dom Pedro I, descentralizou e instituiu a educação elementar, alinhada a ideias iluministas. O Manifesto dos Pioneiros, de 1932, de Fernando Azevedo, Carlos Chagas, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, dentre outros, promoveu a renovação educacional. Na LDB de 1961, com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, buscou-se unificar e modernizar o ensino, refletindo tendências internacionais. Posteriormente, por influência de Paulo Freire e Emília Ferreiro, foram padronizadas as orientações curriculares, os PCNs, de 1996. Em 2017, a BNCC, que

tem sua base em pesquisas nacionais e internacionais, define competências essenciais, integrando os estudos das culturas africana e afro-brasileira.

Essas informações serão apresentadas em quadro, de modo que possam ser compreendidas melhor. Assim, o quadro a seguir destaca importantes marcos da educação no Brasil.

Quadro 3: Quadro resumo do histórico das diretrizes educacionais brasileiras.

Época/Período	Diretrizes e Influências	Descrição
Século XVI	Educação Jesuítica	Liderada por Inácio de Loyola e José de Anchieta, visava a catequização dos indígenas.
Século XVIII	Reforma Pombalina	Idealizada pelo Marquês de Pombal, refletiu ideais iluministas e reestruturou o ensino.
1827	Lei Geral do Ensino	Promulgada por Dom Pedro I, descentralizou a educação e instituiu a educação elementar.
1932	Manifesto dos Pioneiros	Documento de Fernando Azevedo e Lourenço Filho promovendo a renovação educacional.
1961	LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)	Com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, buscou unificar e modernizar o ensino.
1996	PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)	Influenciados por Paulo Freire e Emília Ferreiro, padronizaram orientações curriculares.
2017	BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	Definiu competências essenciais, integrando estudos das culturas africana e afro-brasileira.

Fonte: Elaboração da autora.

Desse modo, ao estabelecer padrões regulamentados para o ensino, a educação avança em diversos aspectos, em especial em relação ao acesso, qualidade e equidade. Ademais, ao abordar inclusão e diversidade, ela estabelece sistemas de avaliação que apontam os erros e potencializam os pontos a serem corrigidos. Assim, as diretrizes educacionais orientam currículos, definem requisitos para a formação de professores e incentivam a inovação pedagógica.

Portanto, ao refletirem os valores sociais, as regulamentações contribuem para criar um ambiente educacional consistente e coerente com as necessidades da sociedade, promovendo o desenvolvimento educacional e social.

3.5.1 Diretriz educacional do Estado da Bahia

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é um conjunto de documentos que delineiam os princípios, objetivos, conteúdos e metodologias a serem seguidos na educação do estado da Bahia. Essas diretrizes são fundamentadas em leis educacionais e consideram as

particularidades locais e regionais, pois se baseiam em princípios como a valorização da diversidade, a garantia de acesso à educação de qualidade e o respeito às singularidades dos estudantes.

Esse documento, no campo das Ciências Humanas, abrange uma variedade de disciplinas que se concentram na compreensão do comportamento humano, da sociedade, da cultura e das interações sociais. Em História, tem por objetivo estudar eventos, processos, culturas e sociedades do passado, analisando suas interconexões e impactos no presente. Nessa diretriz a interdisciplinaridade entre as disciplinas se faz presente, e por isso se entende que ela proporciona uma compreensão ampla e crítica de sociedades, cultura e história; além das possibilidades de discutir e explorar as relações humanas e fenômenos sociais, contribuindo para uma visão abrangente do mundo e suas interações.

O DCRB não cita explicitamente a Lei 10.639/03, mas aborda a educação étnico-racial nas escolas, apresentando como objetivo, nesse contexto, promover o respeito à diversidade étnico-racial e valorizar a história e cultura afro-brasileiras. Fica então subentendido que as orientações nacionais e estaduais devem servir de suporte na implementação das leis e normativas, de modo que as construções curriculares e propostas pedagógicas ficam a cargo das instituições ou redes de ensino.

Portanto, ao fim da análise do DCRB torna-se evidente que não há uma proposta definida no que tange especificamente à Lei 10.639/03 para as escolas na Bahia, assim a educação ministrada segue a BNCC, sem nenhuma especificidade estadual para o desenvolvimento de uma educação étnico-racial que diferencie as diretrizes curriculares da Bahia no quesito da implementação dessa normativa nos espaços escolares baianos.

3.6 EIXOS ESTRATÉGICOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: AÇÕES, PARCERIAS E DESAFIOS

Para gerar um impacto significativo nas alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e pela Lei 10639/03, e com o objetivo inicial de contextualizar o texto das leis, o governo brasileiro buscou uma série de ações para sua implementação.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP n.º 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP n.º 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003. Face a esta orientação do espírito do Parecer, a SECAD optou por

incluir referências à Lei 11645, sempre que couber, de modo a fazer deste Plano uma ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar. (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC; Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas – SEPPPIR, 2012, p. 14).

Diante dos desafios enfrentados na implementação da lei em todo o território nacional, o MEC produziu o seguinte documento:

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, documento ora apresentado, é resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciado pelo documento Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, do conjunto de ações que o MEC desenvolve, principalmente a partir da fundação da SECAD em 2004, documentos e textos legais sobre o assunto. Cabe aqui registrar e agradecer à UNESCO, aos técnicos do MEC e da SEPPPIR, aos movimentos sociais e ao movimento negro, ao CONSED e à UNDIME, além de intelectuais e militantes da causa antirracista, pelo forte empenho com que se dedicaram à tarefa de avaliar e propor estratégias que garantam a mais ampla e efetiva implementação das diretrizes contidas nos documentos legais já citados. (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC; Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas – SEPPPIR, 2012, p. 15-16).

Assim, o Ministério da Educação propôs uma abordagem que visava disseminar conhecimento, posturas e valores que promovessem o respeito à diversidade étnica e a valorização da identidade, contribuindo para fortalecer a democracia brasileira.

O texto do Plano Nacional foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008. A introdução traça um breve histórico do caminho percorrido até aqui pela temática étnico-racial na educação e as ações executadas para atendimento da pauta; a primeira parte é constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis 10639/03 e 11645/08; a segunda parte é composta por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. A terceira parte foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos, pois entendemos que os negros brasileiros que aí residem são público específico e demandam ações diferenciadas para implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender. (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC; Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas – SEPPPIR, 2012, p. 16).

Assim, serão descritos a seguir planos de implementação, ações políticas e programas do Ministério da Educação (MEC) do Brasil com o objetivo de combater as desigualdades educacionais e promover a inclusão e valorização da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional no sistema educacional brasileiro.

Instituída em 21 de março de 2003, A SEPIIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) formou parceria com a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), criada em 2004, e outras entidades governamentais. Essa colaboração demonstra um esforço abrangente para implementar políticas públicas que enfrentem as desigualdades existentes.

Vários programas foram implementados para expandir o acesso à educação superior, incluindo o PROUNI (Programa Universidade para Todos); o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais); o Programa Conexões de Saberes e o Programa Diversidade na Universidade. Vale ressaltar que essas ações apoiam grupos vulneráveis, como estudantes de baixa renda e afrodescendentes.

Com papel relevante, a CADARA (Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros), reconstituída, desempenha papel fundamental na colaboração com o MEC para políticas afro-brasileiras. Entretanto a complexidade da implementação de leis no contexto federativo brasileiro exige esforços contínuos na articulação entre os diferentes níveis de governo e a participação de vários atores, como as secretarias de educação, gestores escolares, profissionais da educação e conselhos educacionais.

Desse modo, o Plano Nacional de Educação (PNE), ao visar a implementação efetiva das leis, em especial a 10.639/03 e a 11.645/08, se utiliza de estratégias como formação de professores, desenvolvimento colaborativo, pesquisa, indicadores de acompanhamento e consolidação de agendas propositivas. Esse documento realça a importância de entender as Diretrizes Curriculares Nacionais e a regulamentação da lei pelos Conselhos de Educação.

Outro exercício que merece ressalva se aplica ao fortalecimento do diálogo e a colaboração entre o Ministério da Educação (MEC) e os agentes envolvidos na implementação das leis. Para tanto, foram reestruturados e ampliados os Fóruns de Educação e Diversidade, de modo que os diálogos são compostos por representantes de diversos setores educacionais e esferas que se interligam ao processo educativo, pois constitui-se inegável a necessidade de ampliar o diálogo e ações para implementar a educação para as relações étnico-raciais.

Como resultado dessas discussões e articulações, o Plano Nacional de Educação apresentou, em busca de uma implementação efetiva das diretrizes curriculares, seis eixos estratégicos, atribuindo aos sistemas de ensino e governo essas responsabilidades.

O primeiro eixo concentra-se no fortalecimento do marco relevante, priorizando a legislação e o aprimoramento da formação de professores; o segundo, trata da política de formação continuada e destaca programas de capacitação alinhados às diretrizes curriculares; o

terceiro, aborda a política de materiais didáticos, incluindo a produção de conteúdo que atenda às diretrizes, levando em conta as particularidades regionais; o quarto eixo apresenta a gestão democrática e participação social, as quais envolvem a avaliação diagnóstica e a elaboração de agendas propositivas junto aos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação; o quinto, institui a avaliação e monitoramento e concentra-se na compreensão da implementação das leis na Educação Básica; e, por último, o sexto eixo dá condições institucionais na busca por estimular a pesquisa e a inovação, de modo que contemplem os editais de bolsas de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais Para Profissionais.

Em suma, compreende-se que o papel do governo é fundamental na implementação da Lei 10.639/03, devendo este desempenhar suas demandas através de ações e documentos, além de parcerias que expressem o desejo de promover uma educação inclusiva e voltada para a diversidade étnico-racial.

3.7 O PAPEL DE CADA INSTÂNCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

A implementação de uma lei exige a atuação de diferentes esferas. A participação da UNESCO, as conferências internacionais e a participação frequente e insistente dos movimentos negros do Brasil foram fundamentais para a aprovação da Lei 10.639/03, enquanto política pública de ação afirmativa no reconhecimento e valorização da população negra e indígena na constituição da nação e povo brasileiro. No entanto, instituída a lei é preciso delinear caminhos, estratégias, para que ela seja cumprida.

Assim, no quadro a seguir encontra-se o papel de cada instância na execução da referida lei.

Quadro 4: Quadro representativo do papel de cada instância na execução da Lei 10.639/03, de acordo com a SEPPPIR (Governos: Federal, Estadual e Municipal; Sistema de Ensino Municipal; Instituições de Ensino; Coordenações Pedagógicas; Grupos Colegiados; Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial).

Governo Federal	Discutir, debater, votar e aprovar; Junto ao MEC, deve construir estratégias financeiras e metodológicas de execução para efetivação da lei.
Governo Estadual	Deve apoiar as escolas na implementação das leis, trabalhando com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil. É necessário oferecer orientação às equipes das Secretarias de Educação e promover programas de formação para os profissionais do sistema educacional para a aplicação eficaz das leis, particularmente a Lei 10.639/03.
Governo Municipal	A responsabilidade municipal abrange a organização de instituições educacionais alinhadas às diretrizes nacionais. Isso inclui a inclusão dos princípios da Lei 10.639/03 nos programas de formação e a promoção de iniciativas antipreconceito e antidiscriminação.

Sistema de Ensino Municipal	No âmbito municipal, ações diretas devem apoiar as escolas através de parcerias com entidades como Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. É crucial promover a formação contínua dos funcionários da educação, produzir e distribuir materiais didáticos adequados, além de construir planos educacionais alinhados com as diretrizes curriculares nacionais.
Instituições de Ensino	Devem elaborar e executar propostas pedagógicas em conformidade com as normas do sistema de ensino, incluindo os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileiras e africanas. Essas instituições devem também oferecer formação adequada para professores, combater o racismo e a discriminação e participar ativamente no ajuste curricular e das atividades acadêmicas.
Coordenações Pedagógicas, Grupos Colegiados, Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial	Esses órgãos são fundamentais na aplicação das políticas educacionais e na disseminação das leis. Eles atuam na formação de professores, controle social, criação de material didático específico e combate ao preconceito.

Fonte: Elaboração da autora.

Delineado o papel de cada instância, espera-se que cada uma desempenhe o seu papel, sendo necessário que haja um diálogo constante entre essas esferas para que as articulações venham a favorecer a prática e assim garantir a execução da lei em questão.

3.8 TRAJETÓRIA E REFLEXÕES – GOVERNANÇA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO BRASIL SOB A ÉGIDE DA LEI 10.639/03: SOB O OLHAR DOS GOVERNANTES DA SEPPIR

“Promovendo a Igualdade Racial para um Brasil sem Racismo”, obra lançada em 2016 pelo Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, Juventude e Direitos Humanos, ressalta a trajetória e perspectivas de ex-ministros e colaboradores da SEPPIR. O livro apresenta informações baseadas em relatos de diversos colaboradores e ex-ministros da SEPPIR, fornecendo uma visão múltipla das estratégias, conquistas e áreas de aprimoramento identificadas ao longo do tempo.

Na primeira entrevista, Matilde Ribeiro abordou os avanços e desafios no contexto da América Latina, ressaltando a importância das políticas de igualdade racial no MERCOSUL. Destacou a dificuldade na execução das políticas públicas, mencionando a falta de um orçamento específico para as ações.

Edson Santos de Souza destacou a importância fundamental da SEPPIR para o avanço das políticas de ação afirmativa no Brasil. Ele enfatizou como a criação da SEPPIR mudou a

postura do Estado diante das demandas dos movimentos sociais, permitindo um diálogo mais sensível e menos secundarizado com esses grupos. Reconheceu, porém, que ainda há desafios, especialmente no combate ao racismo.

Terceiro entrevistado, Elói Ferreira de Araújo enfatizou a relevância da SEPPIR para articular e coordenar políticas públicas visando a igualdade de oportunidades entre negros e não negros. Destacou a importância de a sociedade civil se apropriar das leis existentes e pressionar o governo para adotar ações afirmativas, como as cotas.

Em sua participação, Luiza Bairros abordou os desafios após a fusão da SEPPIR com outras secretarias, enfocando a integração do Estatuto da Igualdade Racial nas políticas governamentais. Destacou a importância de enfrentar o racismo institucional e estimular a participação de órgãos públicos e privados nesse combate.

Nilma Lino Gomes, por sua vez, compartilhou sua experiência como educadora e gestora, enfatizando a importância da gestão democrática e a transformação da secretaria em ministério. Destacou a complexidade do trabalho e a necessidade de preservar e fortalecer as conquistas alcançadas.

E, por último, Magali Silva Santos Naves analisou a atuação da SEPPIR no âmbito internacional, destacando o compromisso do Brasil em combater o racismo globalmente. Abordou documentos internacionais, como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), e a atuação do Brasil no Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos.

A transição da SEPPIR para o Ministério da Igualdade Racial representa uma evolução estratégica no contexto governamental brasileiro. Essa mudança reforçou o compromisso do governo no enfrentamento de questões estruturais relacionadas à igualdade racial e ampliou o alcance das políticas voltadas para esse fim.

Atualmente, Anielle Franco, como Ministra da Igualdade Racial, concentra esforços na promoção de direitos iguais, equidade de gênero e na presença negra em cargos de liderança, consolidando a agenda da igualdade racial no governo.

Diante do exposto, ficou claro que a SEPPIR contou com parcerias estratégicas em sua jornada de promoção da igualdade racial e colaborou com organizações da sociedade civil, movimentos sociais e grupos ativistas, reconhecendo a importância da participação ativa desses setores na implementação de políticas inclusivas. Segundo os colaboradores, estabeleceu diálogos constantes com esferas governamentais. Tanto em nível nacional quanto internacional, buscou a integração de políticas. Seu objetivo era promover a igualdade racial em diversas áreas da sociedade.

É válido que o relatório da SEPIIR oferece uma visão abrangente das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, no entanto é importante destacar que, embora forneça informações valiosas sobre avanços e conquistas, também apresenta algumas lacunas. Um desses pontos está na falta de profundidade em certos aspectos. Embora destaque marcos significativos e programas bem-sucedidos, muitas vezes não explora a eficácia ou os desafios reais enfrentados na implementação dessas políticas. Isso poderia oferecer uma visão mais realista sobre os resultados alcançados e as áreas que necessitam de melhorias. Além disso, a análise poderia ser mais inclusiva, abordando questões regionais e grupos específicos dentro da população afrodescendente. Diferenças econômicas, culturais e sociais entre as regiões do Brasil podem não ter sido totalmente contempladas no relatório, limitando assim a compreensão das disparidades enfrentadas por diferentes comunidades negras em todo o país.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de mais dados quantitativos e qualitativos para respaldar as informações apresentadas. Estatísticas mais detalhadas e estudos de caso poderiam enriquecer o relatório, oferecendo uma base mais sólida para as conclusões e recomendações apresentadas.

Apesar dessas observações críticas, o relatório da SEPIIR desempenha um papel essencial ao destacar avanços e desafios no combate à desigualdade racial no Brasil. No entanto, a inclusão de uma abordagem mais detalhada e abrangente poderia enriquecer significativamente o entendimento das políticas e práticas eficazes para promover a igualdade racial no país.

3.8.1 Levantamento da literatura especializada e objetivos da pesquisa sobre a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas de 2012 a 2016

Quando se propõe realizar uma investigação, criam-se diversas expectativas em torno do objeto a ser investigado, os caminhos são traçados de modo que garantam a cientificidade da pesquisa, de modo que ela seja viável e possível. Para tanto, delimitar o campo investigativo é uma das ações mais relevantes para esse processo, no entanto algumas temáticas estabelecem seus próprios limites, como afirma Ander-Egg (1978, p. 67) *apud* Lakatos e Marconi (2003, p. 162):

Ander-Egg (1978, p. 67) apresenta três níveis de limites, quanto:

- a) Ao objeto, que consiste na escolha de maior ou menor número de variáveis que intervêm no fenômeno a ser estudado. Selecionado o objeto e seus objetivos, estes podem condicionar o grau de precisão e especialização do objeto;
- b) Ao campo de investigação, que abrange dois aspectos: limite no tempo, quando o fato deve ser estudado em determinado momento, e limite no espaço, quando deve ser

analisado em certo lugar. Trata-se, evidentemente, da indicação do quadro histórico e geográfico em cujo âmbito se localiza o assunto;

c) Ao nível de investigação, que engloba três estágios: exploratório, de investigação e de comprovação de hipóteses, já referidos anteriormente. Cada um deles exige rigor e refinamento metodológico.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa teve o tema e o espaço temporal delimitados, adotando como metodologia a análise de fontes primárias e secundárias, através de: revisão de literatura, entrevistas, e análise de documentos.

A pesquisa se dedicou à análise da produção acadêmica do período de 2012 a 2022, voltada à implementação da Lei 10.639/03 no período de 2012 a 2016. O objetivo central foi evidenciar os principais problemas abordados pelos pesquisadores brasileiros nesse intervalo temporal, com foco nas questões associadas à aplicação da referida legislação.

Teses e dissertações publicadas entre 2012 e 2022 foram criteriosamente selecionadas nas áreas de Ciências Humanas, Cultura, História, Política e Educação. O objetivo foi enfatizar a Lei 10.639/03 e a comunidade quilombola remanescente como descritores fundamentais.

A pesquisa revisou teses e dissertações sobre a implementação da Lei 10.639/03, explorando dados quantitativos e qualitativos para compreender desafios educacionais. A análise destacou a importância de incluir a cultura africana e afro-brasileira no ensino de História, para atender à Lei 10.639/03, abrangendo o contexto global e comunidades quilombolas.

Foram considerados como critérios aspectos temporais e geográficos, sendo selecionados 20 trabalhos relevantes, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos educadores na aplicação da legislação.

3.8.2 Estudos da Lei 10.639/03 à luz das pesquisas no período de 2012 a 2022

Neste tópico, analisamos a produção acadêmica dedicada à implementação da Lei n.º 10.639/2003 em espaços escolares públicos “comuns” e quilombolas. Os trabalhos abordaram uma variedade de aspectos, incluindo os cognitivos, educacionais, profissionais, subjetivos e sociais.

Quatro dos estudos investigaram o currículo em diferentes âmbitos: no primeiro, enquanto território de poder e ideologia predominante, numa visão de descolonização através de iniciativas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência); no segundo, sua relação com as práticas docentes, os aspectos normativos e a sociedade brasileira; no terceiro, sua influência na construção da identidade étnico-racial e autoestima da criança e do adolescente quilombola; e no quarto, a relação existente entre o currículo e a implementação da

lei na educação escolar quilombola (Barreto, 2016; Mazzone, 2014; Macêdo, 2015; Gonçalves, 2013).

No campo formativo, as abordagens exploraram a percepção da Lei 10.639/03, numa perspectiva formativa e pós-formativa, e os instrumentos que deveriam permear e serem utilizados para a formação continuada dos docentes; pesquisou-se também quais saberes os gestores constroem, produzem e praticam referentes à Lei 10.639/03 (Arruda, 2013; Carvalho, 2016; Onofre, 2014).

As pesquisas sobre as práticas docentes somaram três trabalhos: um discorreu sobre o ensino no cotidiano escolar após a implementação da lei, o outro especificou essa análise para uma rede estadual de ensino e o último limitou os estudos ao 5º ano do Ensino Fundamental numa rede municipal (Araújo, 2016; Leite, 2016; Prado, 2012).

Mais quatro pesquisas trataram das estratégias, desafios e elementos utilizados na implementação da Lei 10.639/03, sendo que uma delas se destinou a discutir sobre a oferta na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Ouro Preto; a seguinte fez comparações do NEPRE (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Religião e Educação) com os programas financiados pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) no Rio de Janeiro; a terceira investigou os desafios e caminhos construídos no processo de implantação da Lei 10.639/03 numa cidade baiana; e a quarta analisou os elementos utilizados para a efetividade da normativa numa escola municipal do estado de São Paulo (Rocha, 2015; Gonçalves, 2015; Souza, 2015; Santos, 2014).

A problemática envolvendo símbolos e representações acrescentou três trabalhos: as expressões de forma verbal e imagética do negro nos livros didáticos; representações e diversidade étnico-racial nos murais da escola a partir das exigências da Lei 10.639/03 e quais dimensões simbólicas orientam os docentes na implementação da lei e na construção de redes simbólicas estruturadas para o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileiras no espaço escolar (Nani, 2020; Pitta, 2016; Gomes, 2014).

As últimas pesquisas que fecham essa revisão literária divergem um pouco no campo da discussão: uma evidencia a relação da política pública de ação afirmativa na forma da Lei 10.639/03 com os movimentos negros e os aparelhos legais na região metropolitana de Campinas, por meio do programa MIPID (Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Campinas); outra, as estruturas que foram traçadas em consonância com o marco e referenciais legais (o parecer CNE/CP 003/2004, a resolução CNE/CP/1/2004 e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais) para a implementação da lei; e por fim, outra discute se os direitos à educação são

garantidos no que tange ao acesso e permanência dos alunos nas escolas rurais e multisseriadas na Comunidade Kalunga, no município de Monte Alegre de Goiás (Eugênio, 2013; Santos, 2013; Taveira, 2013).

Diante desses estudos, compreende-se que a análise das produções acadêmicas realça a complexidade do cenário educacional brasileiro, pois oferece uma visão clara das ações para a efetividade dessa legislação e pode sinalizar em que passo se encontra a aplicação da Lei 10.639/03 na perspectiva de uma educação culturalmente sensível e inclusiva.

3.8.3 Desafios na implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar nas obras analisadas

Os textos pesquisados destacam as problemáticas relacionadas à implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar. Diversos fatores, tanto do campo subjetivo quanto teórico, metodológico, profissional e estrutural, de acordo com as obras, contribuem para esses desafios.

Pode-se citar, como problema recorrente, a falta de interesse e conhecimento das escolas sobre a lei. Por muitos anos, o currículo eurocêntrico, adotado nas escolas, perpetuou a ideia da supremacia branca sobre o negro. Isso resulta em dificuldades na execução das práticas propostas pela lei.

Um dos estudos, destaca a ausência de representatividade das crianças negras no espaço escolar em Campinas (SP), onde os estereótipos pejorativos, a visão predominante de escravidão e coisificação do negro é prática cotidiana no ambiente educativo (Eugênio, 2013).

O projeto Raízes, de viés culturalista, era usado na escola municipal de Quatis (RJ) para abordar a lei. A história da África, dos afrodescendentes e questões étnico-raciais eram tratadas de forma isolada e pontual (Gonçalves e Andrade, 2013).

Situação semelhante foi observada numa comunidade quilombola do sudoeste da Bahia, onde as práticas obrigatórias não discutiam as relações étnico-raciais, e isso acontecia raramente e de forma isolada (Onofre, 2014).

Diante das pesquisas foi possível perceber que existem desafios, no campo teórico, metodológico e estrutural, que interferem na aplicabilidade da lei. Os investimentos insuficientes, a baixa participação dos gestores, ausência de materiais didáticos e conteúdos relacionados à lei também são fatores que contribuem para o insucesso da efetividade da legislação.

A ausência de identificação dos estudantes e a invisibilidade gerada pelo silenciamento prejudicam as ações de transformação necessárias. Essa situação decorre de uma educação

eurocêntrica estabelecida ao longo dos anos (Mazzone, 2014).

Foi observado, através dos estudos, que há um baixo grau de institucionalização da normativa nas instituições estudadas. Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Ouro Preto, por exemplo, a análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) revelou que 18 deles não abordavam a história da África e dos afrodescendentes, enquanto os 19 que abordavam o faziam de forma não propositiva, sem ações concretas (Rocha, 2015).

Em Macaé (RJ), os educadores atribuíam a responsabilidade da lei ao Programa de Cultura Afro-Brasileira (PCAB), não à equipe docente municipal. Isso mostra lacunas em orientações e ações sistemáticas nessa questão (Santos, 2013).

Percebeu-se que outro desafio na implementação da Lei 10.639/03 está na falta de ações efetivas e de clareza sobre as responsabilidades relacionadas à execução da norma. Em Jequié, na Bahia, os pontos oficiais e pedagógicos sofrem influências, conflitos e resistências nos campos recontextualizadores. Os sujeitos, expostos a preceitos eurocêtricos, têm dificuldades em reproduzir o código desejado para enfrentar as desigualdades, resultando na prevalência do preconceito e do racismo (Souza, 2014).

Em Nova Iguaçu (RJ), na análise dos aspectos docentes, foi averiguado que a formação inicial dos professores negros não contemplava reflexões sólidas sobre as relações raciais e nem suas relevâncias pedagógicas (Carvalho, 2016).

Nas escolas estaduais de Ensino Médio na zona norte de São Paulo, observa-se que os professores, apesar de treinados (segundo os estudos do pesquisador), têm dificuldade em explicar a exigência e a relevância da lei. As opiniões divergem sobre a necessidade de sua existência (Arruda, 2013).

No programa PIBID, as tentativas de romper com as tradições resultam na obrigatoriedade trazida pela legislação, buscando promover uma releitura do currículo eurocêntrico, numa perspectiva reflexiva afro referenciada. No entanto, as demandas institucionais do cotidiano escolar acabam dispersando as práticas do programa (Barreto, 2016). Foi possível perceber que a normativa não é considerada uma demanda essencial no cotidiano escolar, sendo reduzida a datas comemorativas dissociadas de propostas interdisciplinares.

Situação semelhante ocorre em Contagem, Minas Gerais. O debate racial dos professores entrevistados não enriquece a prática de ensino do 5.º ano. Isso resulta em discriminações entre os alunos e professores (Araújo, 2016).

A formação inicial e contínua de professores e gestão escolar é frágil. Isso desempenha um papel significativo na perpetuação de uma realidade hostil aos que se desviam do estereótipo

curricular. Gonçalves (2014) e Gomes (2014) afirmam isso em seus trabalhos.

Nani (2020) observou que os livros didáticos analisados estavam de acordo com a Lei 10.639/03, no entanto a seleção de editoras pelo PNLD não garantia totalmente a adequada representatividade da cultura e história afro-brasileiras.

Em resumo, a implementação da Lei 10.639/03 enfrenta obstáculos complexos que demandam esforços mais efetivos. A carência de sensibilidade e o apego a uma educação eurocêntrica perpetuam a desigualdade, enquanto a fragilidade na formação dos professores e na gestão escolar contribui para a persistência dessa realidade. É necessário que haja um compromisso maior com a diversidade étnico-racial e uma abordagem mais reflexiva e inclusiva nas práticas educativas para superar os desafios encontrados.

3.8.4 Estratégias positivas para a implementação da Lei 10.639/03 na prática da sala de aula nas obras analisadas (2012-2022)

Na construção de conhecimentos e na formação de indivíduos autônomos e conscientes das complexas relações sociais e normas que permeiam a sociedade, o espaço da sala de aula se revela como um autêntico universo de possibilidades. Essa dimensão assume um papel central na implementação da Lei 10.639/03, tornando-se o epicentro para abordar a imperativa demanda de integrar efetivamente o ensino étnico-racial.

Apesar de estudos apontarem deficiências na eficácia da execução da lei, é salutar evidenciar os pequenos, mas significativos, avanços. Nesse sentido, emergem estratégias educacionais que, consideradas positivas, desempenham um papel fundamental na concretização das diretrizes da legislação e na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e plural.

Um dos aspectos positivos identificados refere-se às iniciativas de algumas instituições, que adotaram materiais didáticos específicos, como módulos e kits de livros de literatura, bem como metodologias diferenciadas. Tais abordagens visaram estimular tanto professores quanto alunos na efetivação das propostas legislativas, demonstrando um esforço concreto na construção de conhecimentos alinhados com as exigências da lei (Santos, 2014; Gonçalves, 2013).

Os projetos "Vista a minha pele", realizado pelo CEERT e pela SME em Campinas (SP), e "Raízes", em Quatis (RJ), foram propostas destacadas. Eles confirmam significativamente a influência na autoestima dos estudantes. No entanto, o último sugere a necessidade de um aprofundamento teórico (Santos, 2014; Gonçalves, 2013).

No âmbito das representações, destacam-se os discursos e livros didáticos, nos quais a presença da Lei 10.639/03 foi identificada, sugerindo modificações nos recursos destinados ao ensino de igualdades raciais (Nani, 2020).

Essa ação é vista como muito positiva, visto que a representação do negro no livro didático sempre foi marcada pela sua condição de reles escravo. Este fator demonstra uma mudança na abordagem pedagógica, com implicações diretas na formação do pensamento dos alunos sobre as questões étnico-raciais.

As práticas docentes também refletem avanços notáveis. Em escolas de São Paulo, observa-se o reconhecimento da essencialidade da apropriação e ressignificação da normativa, tanto para a comunidade escolar quanto para a sociedade em geral (Mazzone, 2014). Também merecem relevância as instituições que dedicam um dia específico para discussões relacionadas à lei, sendo essa uma ação positiva para as transformações necessárias no cumprimento desta (Arruda, 2013).

Há também a contribuição do NEPRE, o qual merece destaque, pois oferece cursos e aulas para professores, contemplando a área da informática para as aulas EaD, além de atividades de extensão com temáticas étnico-raciais (Gonçalves, 2015).

Também se destacam disciplinas optativas, como "Educação das Relações Étnico-Raciais", em pedagogia. Parcerias com instituições para financiamento e propagação do trabalho são esforços significativos para a implementação da lei (Gonçalves, 2015).

No entanto, apesar dos sensíveis progressos mencionados, torna-se evidente que, passados vinte anos, a efetiva implementação da Lei 10.639/03 ainda se encontra em estágio inicial. Infelizmente a existência normativa por si só não garante a sua aplicabilidade. Assim, é necessário considerar a subjetividade do sujeito e a formação continuada como elementos primordiais para a construção de uma educação desvinculada de ideias eurocêntricas e homogêneas.

Portanto, a reflexão constante sobre desafios é essencial para aprimorar estratégias de implementação. Isso assegura que a legislação cumpra seu papel transformador na educação brasileira, valorizando a diversidade histórica e cultural do povo.

3.8.5 Por que a lei é inaplicável? A inaplicabilidade da lei na visão dos pesquisadores da revisão de literatura

A análise das obras selecionadas proporcionou justificativas substanciais, revelando os desafios que resultam na ineficácia da implementação da Lei 10.639/03. Mesmo após duas

décadas de sua promulgação, persistem indagações nos âmbitos escolares e sociais sobre a necessidade do ensino da história da África e cultura afro-brasileira em um país formado pela miscigenação (Santos, 2014).

Com destaque à negação promovida pela elite, o mito da democracia racial é um tema recorrente nas pesquisas. Essa negação, constantemente invisível, mas presente, persiste nos espaços escolares e na sociedade, contribuindo para a produção de desigualdades e subordinação escolar.

A dicotomia no planejamento e a organização do currículo nas instituições de ensino são pontos contributivos para o silenciamento da temática racial. Ainda alinhados ao modelo eurocêntrico, esses aspectos contribuem para essa omissão nas matrizes curriculares, segundo os autores (Gonçalves, 2015).

Como material de suporte para estudos, o currículo está enraizado nas relações de poder e disputas culturais, políticas e ideológicas no ambiente escolar, que acabam por contribuir para e perpetuar uma educação preconceituosa e elitista (Souza, 2015).

Em suas pesquisas, Pitta (2016) e Nani (2020) realçam a ausência de ferramentas didáticas, como livros e murais escolares, na busca por representatividade dos negros no ambiente educacional.

No texto "A Lei 10.639/03 em Tempos de Avaliação: Cai na Prova?" (Leite, 2016), a análise é voltada para as avaliações externas. Elas são vistas como indicadores da efetividade de políticas públicas na educação. Essa abordagem complementa a compreensão sobre a implementação da lei no contexto escolar.

Leite (2016) afirma que:

[...] A despeito de todas as considerações anteriores sobre a presença do conteúdo da Lei 10.639 nas avaliações externas e sua repercussão no trabalho docente, avalio que o estudo e o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola X ocorre de maneira inadequada. Afirmo isso porque "o estudo da história da África e dos africanos", conforme determina o parágrafo primeiro da suscitada lei, parece encontrar uma significativa resistência por parte da maioria dos professores de História dessa unidade escolar. Além disso, diante do que os próprios professores disseram, não é possível garantir que os cinco docentes trabalhem com os seus alunos "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", conteúdos também presentes no § da lei de 2003. (LEITE, 2016, p. 119).

Leite (2016) destaca sua preocupação com a implementação inadequada do estudo da história e cultura afro-brasileiras e africanas na escola X, conforme a Lei 10.639/03. Ele ressalta a resistência por parte da maioria dos professores de História, indicando um descompasso na

incorporação desses conteúdos ao currículo.

A ausência de garantias de que professores tratem corretamente os conteúdos da lei aponta para a necessidade de reflexão. Essa análise aprofundada deve focar nos obstáculos do ambiente escolar para a implementação dessas diretrizes legais.

Pesquisadores reconhecem que a inclusão das culturas indígena e africana é crucial para a identidade nacional. Isso ajuda a romper com o discurso e projeto historicamente centrados na branquidade. A intenção é demandar uma postura ativa e dialógica da educação (Barreto, 2016).

Essa análise crítica evidencia a importância não apenas de ter leis que promovam a diversidade e inclusão, mas também de implementar estratégias eficazes para assegurar a incorporação real desses princípios na prática pedagógica. Assim, esses estudos apontam que o espaço escolar, para ser efetivamente antirracista, necessita de práticas pedagógicas críticas e reflexivas, respaldadas por formação continuada e saberes docentes alinhados à proposta da lei 10.639/03.

Os estudos apontam que o espaço escolar precisa ser antirracista. Para isso, são necessárias práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Além disso, a formação continuada e saberes docentes devem estar alinhados à Lei 10.639/03.

Para isso, a educação deve assumir uma postura ativa e dialógica, que ocorra em tempo integral. Assim, é necessária a construção de um currículo que garanta o que pede a Lei 10.639/03. Sua relevância está em promover uma educação étnico-racial contrária ao que ocorre desde sempre: de forma pontual, comemorativa e excludente.

Portanto, para amenizar a invisibilidade dessa realidade, condicionada por uma perspectiva eurocêntrica, é necessário agir, pois essa perspectiva impede que o sujeito se reconheça como ator ativo e autônomo na História e no mundo.

3.8.6 Avaliação da implementação da Lei 10.639/03 nas Secretarias Municipais de Educação – Comparação entre as ações do governo e a realidade nas escolas: os resultados da pesquisa Geledés e Alana

Conforme a LDB, a educação tem uma função social significativa e transformadora na vida do indivíduo. No entanto, é conhecido que a educação muitas vezes não cumpre seu papel. Vários fatores, principalmente a desigualdade econômica, contribuem para essa situação.

Assim, o Instituto Geledés – Instituto da Mulher Negra – desempenha um papel importante na conscientização sobre questões relacionadas ao racismo e ao sexismo no Brasil, buscando contribuir para a construção de uma sociedade justa e de igual direito. Suas atividades

incluem o apoio à implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial e de gênero.

O estudo abrange 21% das redes municipais de ensino do país. Identificou que 71% das secretarias implementam poucas ou nenhuma ação efetiva para cumprir a legislação, que, há duas décadas, exige o ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas.

Em 2022, a análise buscou entender as estratégias para combater o racismo estrutural. Identificou passos dados, lacunas e desafios na implementação da Lei 10.639/03 nas redes municipais. Essas redes são responsáveis pela Educação Básica de quase metade dos estudantes brasileiros.

As secretarias foram categorizadas em três perfis. Primeiro, aquelas que realizam ações menos estruturadas (53%); segundo, as que não executam ações (18%); por fim, as que desenvolvem ações consistentes e perenes (29%) para garantir a efetividade da lei.

Essa investigação também revela a carência de apoio por parte dos estados e do governo federal para o cumprimento da legislação. Os gestores municipais expressaram a necessidade não apenas de ações diretas, mas também de cooperação técnica e financeira para integrar as bases da lei de forma constante ao ensino, superando a abordagem limitada a datas comemorativas.

Na pesquisa são apontados obstáculos, como a dificuldade de profissionais em incluir o ensino de história e cultura afro-brasileiras em currículos e projetos escolares. Além disso, há falta de informação, orientação adequada e planejamento de atividades anuais.

O instituto destaca a urgência de promover a conscientização política e compromisso efetivo para superar o cenário atual. Isso assegura a implementação adequada da Lei 10.639/03, contribuindo para uma educação mais inclusiva e representativa no Brasil.

3.9 DIAGNÓSTICO ATUAL DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PESQUISA DO GELEDÉS E DO ALANA E A REVISÃO DE LITERATURA

O texto de 18 de abril de 2023 apresenta os resultados da pesquisa "Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira". Essa pesquisa foi promovida pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra – e pelo Instituto Alana, com suporte da Imaginable Futures, Uncme e Undime.

Encontra-se nessa pesquisa um cenário complexo, destacando o comprometimento das Secretarias Municipais com a inserção efetiva de conteúdos antirracistas nos currículos escolares. Ao abordar 21% dos municípios brasileiros, a pesquisa fornece uma análise sobre a

aplicação da legislação em diferentes regiões do país.

Um ponto relevante destacado na pesquisa é a escassez de recursos destinados a essa causa. Apenas 8% das secretarias afirmam possuir um orçamento específico para o ensino sobre relações étnico-raciais, ressaltando a necessidade de investimentos mais robustos nessa área.

Surpreendentemente, a pesquisa revela que, em 74% das secretarias respondentes, não há um profissional ou uma equipe dedicada ao ensino de história e cultura africanas ou afro-brasileiras. Esse dado aponta para uma lacuna significativa na estrutura para implementação da lei, demonstrando a necessidade de uma abordagem mais organizada e especializada na educação antirracista.

A inserção da temática nas diferentes etapas do ensino também é analisada, destacando-se a considerável diferença na implementação nas diversas etapas educacionais. A creche, por exemplo, apresenta uma inserção de apenas 58%, enquanto o Ensino Fundamental atinge 86%. Essa variação evidencia a necessidade de uma abordagem mais equitativa e abrangente em todas as etapas do percurso educacional.

Outro aspecto relevante é a identificação dos principais desafios para a implementação da Lei 10.639/03. A ausência de apoio é apontada por 53% das secretarias como o principal obstáculo, destacando a necessidade de uma abordagem mais holística e integrada das políticas públicas de educação antirracista.

O governo reconhece desafios, reforçando a necessidade de diálogo e colaboração entre os diferentes níveis de governo e atores envolvidos. Fóruns de Educação e Diversidade são reestruturados para acompanhar e monitorar a implementação das leis. Os seis eixos estratégicos delineados no Plano Nacional de Educação refletem a complexidade dos desafios enfrentados, abrangendo desde o fortalecimento do marco até a estimulação de pesquisa e inovação.

Em suma, a pesquisa destaca lacunas na aplicação da Lei 10.639/03 e apresenta um diagnóstico para orientar ações e políticas futuras, buscando uma educação justa, equitativa e inclusiva para todos os estudantes brasileiros.

3.9.1 Educação Básica: a função social e a essencialidade das abordagens étnico-raciais na construção de uma cidadania pela pluralidade

A Educação Básica representa o alicerce fundamental para a promoção de equidade e inclusão no sistema educacional, compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, definem-se os princípios e objetivos da educação no Brasil. Seu artigo 2.º destaca princípios como igualdade de acesso, liberdade de ensino e gestão democrática. O artigo 3.º estabelece objetivos para a Educação Básica, incluindo o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, compreensão do ambiente, formação cidadã e preparo para a cidadania (LDBEN, 1996).

O caráter universal e abstrato do discurso em prol da democracia para todos pode resultar na uniformização e homogeneização de trajetórias, culturas, valores e povos. Isso pode limitar a capacidade da escola em reconhecer e respeitar a diversidade existente entre os diferentes sujeitos e grupos.

Nilma Lino Gomes afirma que o racismo e a desinformação prejudicam a função social da educação. Eles também representam obstáculos à função social e cultural da escola, conforme expresso nos artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Gomes, p. 71).

A educação envolve vários processos formativos na vida social, como ressaltado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Considerando a importância de conhecer a história e herança africanas na formação dos indivíduos, é clara a necessidade de incluir essa temática nos currículos escolares.

A Lei 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP n.º 01/2004 reforçam a necessidade de garantir qualidade na educação aos afrodescendentes. Isso abrange desde a infraestrutura até um compromisso real com uma abordagem educacional antirracista e inclusiva (Hall, 2012).

No âmbito da Educação Infantil, os primeiros anos são identificados como essenciais na formação da identidade das crianças, requerendo ambientes livres de preconceito e discriminação. Estratégias como ampliação do acesso, formação de professores, práticas inclusivas e pesquisas sobre a situação das crianças afrodescendentes são sugeridas para esse segmento (Freire, 2005 *apud* DCNR, 2006).

Para o Ensino Fundamental, os desafios encontram-se nas desigualdades educacionais, evidenciadas por altas taxas de distorção idade-série e analfabetismo entre a população negra. Para enfrentá-los, recomenda-se a formação de professores, o uso de materiais pedagógicos diversificados, a participação dos pais no projeto pedagógico e a abordagem interdisciplinar da temática étnico-racial (Santos, 2018).

Já no Ensino Médio, a baixa cobertura e as disparidades entre negros e brancos tornam-se evidentes. A inclusão de conteúdos étnico-raciais, a formação de professores e práticas pedagógicas reflexivas são indicadas como ações prioritárias para promover um ambiente mais

inclusivo. O desenvolvimento de materiais que promovam a diversidade também é apontado como estratégia relevante (Almeida, 2017).

Políticas de cotas raciais e ampliação de vagas são propostas para uma educação superior mais inclusiva. Além disso, a formação de professores e a inserção de conteúdos étnico-raciais nos currículos também são sugeridas (Gomes, 2019).

Especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a baixa matrícula entre afrodescendentes é um desafio. A inclusão da temática étnico-racial nos programas, a vinculação da EJA com o mundo do trabalho e a formação de educadores são ações propostas para enfrentar essas questões (Santana, 2015).

Educação Tecnológica e Formação Profissional indicam expansão do financiamento para maior acesso. A inclusão de diretrizes étnico-raciais nos currículos e a interação entre Fóruns de Educação e Diversidade são estratégias para a igualdade (Pereira, 2018).

Nos territórios de áreas remanescentes de quilombos, a dificuldade de acesso à educação para crianças quilombolas é um desafio identificado. Estratégias como capacitação de gestores locais, mapeamento das condições escolares e produção de materiais didáticos específicos são sugeridas para enfrentar essas lacunas (Ribeiro, 2016).

Essas estratégias e ações delineiam um panorama para promover a equidade étnico-racial em vários níveis de ensino. Elas reconhecem a importância da inclusão, formação de professores e respeito à diversidade cultural para uma educação inclusiva e igualitária.

3.9.2 Prazer em Conhecer – Escola José Brito dos Anjos: entre caminhos da educação e quilombos

As transformações contemporâneas redefinem constantemente espaço e tempo devido à tecnologia e globalização midiática. Apesar disso, o ambiente escolar, em especial o físico, se mantém como o cenário mais acessível para a prática educativa.

Com um território de 1556 m² cercado, o colégio dispõe de salas de ensino equipadas, espaço de leitura, ambiente de informática, cantina, sanitários apropriados, entre outros locais. O quadro de professores, formado por 16 educadores, exhibe um envolvimento com a formação avançada, refletindo-se em nove profissionais com graduação específica, dois em andamento na pós-graduação e quatro que já finalizaram a pós-graduação. O conjunto de estudantes, formado por 236 discentes, engloba várias categorias, incluindo Educação Pré-escolar, Fundamental I, Fundamental II e Educação para Jovens e Adultos (PPP, 2022).

A escola, identificada como quilombola desde 2006, enfrenta obstáculos econômicos.

Apesar disso, se empenha para oferecer um ambiente inclusivo e enriquecedor para seus 236 alunos. Ela ressalta continuamente a sua importância como agente de desenvolvimento integral na comunidade (PPP, 2022).

A trajetória da Escola José Brito dos Anjos teve início quando o fazendeiro Zeca Dourado deu origem à comunidade, sendo posteriormente impulsionada pelo interesse de José Brito dos Anjos. Antes da construção da escola, as aulas eram realizadas nas casas das famílias ou em depósitos. O projeto inicial, em 1973, contou com o apoio de diversos indivíduos, incluindo o prefeito, Manoel Francisco de Paula, e os professores Valdirene Horácio da Silva, Neuraci Mendes de Souza, Onezio Valeriano de Souza (falecido), Maria Rosa de Jesus (Maria Pureza) e Jovelina Rosa de Lima.

Ao longo das décadas, a escola passou por significativos momentos de desenvolvimento, adaptando-se às necessidades educacionais da comunidade. A instituição, além de preservar sua função primordial de promover a formação cultural e científica, tornou-se um ponto focal essencial para a educação e o desenvolvimento integral dos indivíduos na comunidade de Lagoa do Zeca (PPP, 2022).

Nos anos 2000, com a implementação de programas como PDDE e PDDE/QUALIDADE, a escola continuou sua expansão, construindo novas salas, uma biblioteca e recebendo recursos que contribuíram para sua autonomia financeira. Além disso, o festejo junino tornou-se uma tradição, fortalecendo a cultura local e proporcionando aprendizado aos alunos.

Outra instituição nucleada à Escola José Brito dos Anjos é a Escola Júlio Pereira Borges, inaugurada em 2015. Em 2021, após um período fechada, reabriu oferecendo oficina de capoeira e reforço para alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Contudo, em 2022, a turma de EJA noturno foi fechada devido à baixa participação dos alunos.

A Escola José Brito dos Anjos tem uma estrutura física abrangente. Destaca-se por assegurar ensino de qualidade, valorizar a cultura local e preparar os alunos para serem agentes transformadores por uma sociedade mais justa, assim está registrado no projeto político pedagógico da escola.

Em resumo, a Escola José Brito dos Anjos desempenha um papel relevante e significativo para o desenvolvimento educacional e cultural das comunidades locais. Sua atuação, aliada a uma infraestrutura adequada e valores sólidos, proporciona um ambiente educativo inclusivo, enriquecedor e comprometido com a formação integral dos alunos.

3.9.3 Conclusões

O segundo capítulo buscou apresentar a Lei 10.639/03 com o objetivo de interpretá-la, na busca pela compreensão de como ela se apresenta na prática. Assim, buscou contemplar, parcialmente, o segundo objetivo da pesquisa, que pretende analisar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 na Escola José Brito dos Anjos e a relação dos alunos com a herança escravista da comunidade remanescente em que residem.

Para isso, foi necessário discorrer sobre a história da educação geral e no Brasil, de forma breve. Na qual foram destacados os momentos mais relevantes da história da educação brasileira. A apresentação e discussão da lei se fez presente e necessária, com a finalidade de elucidar a proposta governamental e de compreender de que forma ela está fundamentada.

Consoantes a essas exposições, encontram-se as diretrizes que orientam e determinam o processo educacional no Brasil e, especificamente, o documento de Diretriz Curricular Referencial da Bahia, numa perspectiva de aproximação com a pesquisa regional.

Estudos sobre a história do ensino de História no Brasil também foram apresentados, bem como estudos sobre esse ensino no estado da Bahia, ainda que, é relevante destacar, o ensino não ocorra da mesma forma em todo o estado, é o que mais se aproxima da realidade do espaço da pesquisa ao território nacional.

Para contribuir com a pesquisa foram apresentadas revisões literárias realizadas entre anos de 2012 a 2022 e algumas obras consideradas relevantes para a pesquisa de anos subsequentes. Ao longo desse trabalho, a pretensão era evidenciar as questões relacionadas às problemáticas envolvendo a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas de modo geral e nas escolas dos espaços remanescentes quilombolas. Ao término desse trabalho, consolidaram-se informações através da literatura produzida no período estipulado, focando nos desafios da implementação da Lei 10.639/03. A pesquisa destacou temas como a apropriação da lei pelos responsáveis por sua aplicação, a descolonização do currículo, a formação continuada e práticas docentes integrais e interdisciplinares.

A revisão também discutiu a implementação efetiva da lei pelo governo, utilizando o documento “SEPPIR – Promovendo a Igualdade Racial para um Brasil sem Racismo”, e abordou a importância de abordagens étnico-raciais na construção de uma cidadania plural e na reconstrução identitária, respaldada por diversas fontes e documentos.

Essa revisão literária foi fundamental para embasar decisões relacionadas ao projeto de pesquisa, fornecendo direcionamentos sobre a aplicabilidade da lei. Identificou-se que abordagens alinhadas a uma educação plural, reconhecendo e valorizando a diversidade étnica,

são essenciais para superar os desafios da implementação.

Os dois últimos tópicos foram dedicados à função social da educação, numa perspectiva educativa para além das relações étnico-raciais, e a apresentação da Escola José Brito dos Anjos, locus da pesquisa.

Os efeitos positivos transcendem o ambiente escolar e influenciam a sociedade. Eles estimulam reflexões sobre temas críticos como racismo, igualdade e diversidade, contribuindo para uma nação mais justa e respeitosa de suas raízes culturais.

Em resumo, o segundo capítulo visou expor e discutir a Lei 10.639/03, as diretrizes e os agentes envolvidos, apresentando significativamente a implementação prática da lei.

4 CAPÍTULO III. CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639/03 E DA HISTÓRIA LOCAL: UMA ANÁLISE INTEGRADA DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA ESCOLA JOSÉ BRITO DOS ANJOS NO PERÍODO DE 2006 A 2021

4.1 A RELEVÂNCIA DA HISTÓRIA REGIONAL/LOCAL NA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA: RETALHOS DA NARRATIVA GLOBAL

A visão histórica do mundo sempre foi apresentada numa esfera de escala global. Essa abordagem envolve a análise e compreensão de eventos, processos e padrões em uma perspectiva macro, abrangendo vastos períodos de tempo e amplas regiões geográficas.

Esse enfoque macro-histórico busca entender a trajetória da humanidade em grande dimensão, identificando tendências, transformações e interações que vão além das fronteiras nacionais ou regionais, e tecendo um espectro abrangente que transcende as narrativas locais, incorporando elementos de diversas regiões e períodos.

Explorar a história regional e local oferece uma perspectiva alternativa ao eurocentrismo, o que por si só se torna um desafio. Autores pós-coloniais, como Edward Said (1990), ressaltam como as narrativas locais foram frequentemente negligenciadas ou subalternizadas em favor de narrativas eurocêntricas.

A abordagem através da escala micro tende a combater a “hegemonia do relato político tradicional” presente na história tradicional, que se inclinava em se concentrar nas elites e nas instituições de mando central. A pesquisa numa perspectiva regional, muitas vezes, dá voz às comunidades locais, às lutas sociais e aos aspectos do domínio. Negligenciados em narrativas mais amplas, esse tipo de pesquisa é crucial para entender a história social e política de maneira mais inclusiva e holística.

Tal abordagem contribui para uma compreensão mais completa dos processos históricos e das forças que moldaram o mundo em que vivemos hoje. Fernández (2021), em seu capítulo "Escala, Espaço, Lugar: Reflexões sobre a Perspectiva Regional/Local", indica que, ao adotar a proporção macro, na qual o nacional é o único cenário para a pesquisa historiográfica, obtém-se uma simplificação excessiva no grau de análise, a qual não leva em consideração adequadamente a diversidade de escalas e contextos históricos.

Esse ambiente historiográfico desenvolve um aparato de justificativa teórica e metodológica. Ele marca um questionamento profundo da visão da história total e questiona o horizonte da história nacional como marco descritivo fundamental. É por ele que, em simultâneo às discussões sobre escala, é importante fazer referência à problemática do Estado nacional como único cenário para a perspectiva de pesquisa historiográfica.

Segundo Fernández, as nações estão ligadas ao surgimento da História como disciplina científica. No caso da América Latina, ela foi fundamental para definir identidades e fornecer argumentos para a consolidação do Estado-nação. No entanto, a perspectiva "nacional", particularmente na Argentina, justificou a questão da escala de análise de forma simplista (Fernández, 2021). Ela ressalta que foram introduzidas categorias, como global, patriótico, regional e local, sem crítica, criando uma "boneca russa" historiográfica. É crucial destacar que esta aproximação nacional não persuade os que argumentam que o arquivo é sempre local. Eles defendem que a abordagem metodológica para o tratamento dos documentos deve se ajustar à unidade de análise (Fernández, 2021).

Fernández (2021) questiona a visão da "história total" e, mais especificamente, a perspectiva da história nacional como o principal ponto de referência descritivo. Nessa conjuntura ela evidencia que as nações têm uma influência marcante na definição de identidades.

Segundo a autora, é essencial apresentar uma proposta metodológica substancial no âmbito da pesquisa histórica, particularmente no contexto de estudos regionais e locais. O cerne de seu argumento reside na concepção do arquivo como um ato de poder, conferindo destaque crucial aos arquivos e fundos documentais enquanto instrumentos essenciais na construção do conhecimento histórico.

A afirmação de Fernández de que "o arquivo é um ato de poder" (Fernández, 2021, p. 136) enfatiza não apenas a natureza informativa dos documentos, mas a capacidade de conceder influência ao pesquisador no processo interpretativo.

A inter-relação entre escala, espaço e lugar constitui um ponto nodal em sua proposta. Fernández advoga pela adoção de uma abordagem topográfica, arguindo que tal perspectiva é fundamental para apreender a história local e regional. Argumenta que a leitura topográfica das fontes é imperativa para restaurar a espacialidade e o pragmatismo, destacando a simultaneidade de fenômenos no espaço. Esse método transcende a análise tipológica convencional das fontes, característica de perspectivas historiográficas mais abrangentes, exigindo uma compreensão mais profunda da correlação entre eventos e locais específicos.

Emerge, como outro ponto saliente, o debate acerca da recuperação documental. Fernández enfatiza não apenas a importância de resgatar documentos institucionais, mas também de coleções particulares, fotografias e cartas negligenciadas. A perspectiva ampla da recuperação documental é vital para pesquisas regionais e locais. Tais fontes, frequentemente ignoradas pelos pesquisadores, são cruciais para entender as dinâmicas culturais e sociais de um espaço específico.

Ao desafiar a historiografia argentina, que historicamente favoreceu o paradigma nacional, Fernández propõe a integração dos estudos locais e regionais em um diálogo mais abrangente e integrador. Fernández enfatiza a importância de conectar e comparar esses estudos para construir uma narrativa histórica mais completa.

Já o debate sobre a proporção na pesquisa histórica regional/local, exemplificado através de metáforas como o microscópio e a rede de pesca, enfatiza a importância de ajustar o grau de análise. Fernández argumenta que a seleção apropriada da escala é fundamental para a compreensão mais profunda dos fenômenos históricos, e a perspectiva regional/local emerge como uma variável fundamental nesse processo.

Nessa perspectiva, o contexto regional da presente pesquisa “Reflexões Sobre a Natureza Identitária dos Alunos da Comunidade Remanescente de Escravidão de Lagoa do Zeca: Contribuições da História Local e da Lei 10.639/03 no Período de 2006 a 2021”, uma comunidade remanescente de escravidão em Lagoa do Zeca, fez-se essencial para ligar determinados pontos históricos. Como foi salientado também no primeiro capítulo, as comunidades quilombolas do Brasil são moldadas por características distintas, cada qual refletindo sua própria essência. Assim, as variações entre o sertão baiano e o Recôncavo ilustram, de forma marcante, como o escravidão assumiu formas diversas em diferentes regiões.

Nessa conjuntura “é primordial que o termo região seja visto com um conceito ampliado, o qual deve ir além da mera divisão geográfica” (Corrêa, 1987, p. 22), de modo que transcenda a complexidade das dinâmicas sociais, históricas e culturais que permeiam cada localidade, citadas e exemplificadas pela influência determinante da região de Rio de Contas, na Bahia, nos eventos do século XIX.

Desse modo, os desmembramentos de terras, como o ocorrido em 1807 na Barra de São Rafael (Rubem, 1999), são marcos históricos que ecoam na formação de cidades, como Irecê, que é a região que engloba o campo de pesquisa. Esses eventos não são meros acasos geográficos, mas sim reflexos das mudanças sociais e econômicas que moldaram as diferentes realidades regionais ao longo do tempo.

Portanto, compreender as intrincadas dinâmicas regionais, tanto do passado quanto do presente, é essencial para uma análise profunda das comunidades quilombolas e outras expressões da diversidade socioespacial brasileira.

Em suma, a proposta de Sandra Fernández ressalta a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e detalhada na pesquisa histórica, especialmente ao lidar com estudos regionais e locais. Sua perspectiva não apenas enriquece a compreensão dos eventos passados,

mas também desafia e complementa as abordagens mais tradicionais da historiografia.

Erivaldo Fagundes Neves (2002) também contribui para essa discussão ao apresentar uma crítica analítica ao prefaciá-lo livro "História regional e local: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade" (2002). Essa avaliação, pioneira, pondera sobre o enfoque do conto regional e local no Brasil. Seu pensamento se destaca ao promover alternativas teórico-metodológicas para a pesquisa histórica, colocando em evidência a relevância do estudo desses "pequenos mundos" na construção de uma compreensão mais completa da história nacional.

Ao criticar a abordagem histórica convencional, que muitas vezes se concentra na agroexportação do litoral monocultor, latifundiário e escravista, Neves propõe uma revisão da grande síntese da história brasileira. Sua defesa pela investigação dos aspectos específicos desses "mundos" ressalta a importância de evitar generalizações simplistas, abrindo espaço para uma narrativa histórica mais rica e inclusiva.

A contextualização cronológica proporcionada por Neves, ao remontar ao século XIX e abordar o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), destaca a interconexão entre a disciplinarização da História e a Geografia. Essa visão interdisciplinar melhora a compreensão de como o passado é conceituado e estruturado, ligando a História a tópicos nacionais.

No que diz respeito às críticas à história regional e local, Neves reconhece tanto suas potencialidades quanto suas fragilidades. A ênfase em universos materiais e culturais específicos, incluindo aspectos do cotidiano comunitário e familiar, é destacada como uma força, assim como a crítica às limitações decorrentes dos recortes geográficos institucionalizados evidencia uma postura analítica e cuidadosa do autor.

Neves apresenta a perspectiva de região enquanto elemento notório de um sistema de relações sociais, advogando pela flexibilidade nos limites espaciais, retratando uma abordagem inovadora. Sua defesa pela consideração de recursos associados na elaboração de narrativas e interpretação de fontes documentais destaca a necessidade de uma abordagem mais holística na história regional e local.

Ambos, Neves (2002) e Fernández (2021), criticam a perspectiva nacional única na pesquisa histórica. Sandra Fernández e Erivaldo Neves defendem a exploração das particularidades e diversidades em escalas menores. Eles desafiam a simplificação que ocorre ao adotar apenas o cenário nacional como ponto de partida.

A história regional/local não confirma processos gerais como reflexo do macro, mas, ao contrário, interpreta o específico questionando afirmações provenientes da história nacional

(Neves, 2002). Neves busca explorar os "pequenos mundos da pluralidade nacional".

Fernández enfatiza a necessidade de interpretar a história regional/local. Ela questiona generalizações da história nacional. Por outro lado, Neves defende a importância de revisões históricas. Ele considera as diversas contribuições para a formação nacional, reconhecendo diferentes "Brasis" e suas influências.

Portanto, à medida que Fernández amplia o escopo temporal e temático, Neves foca na redefinição da história local. Essas perspectivas contribuem para evoluir as práticas historiográficas. Daí a relevância do debate historiográfico sobre a escala, destacando a notoriedade de questões como o micro e o macro, as tensões entre o global, nacional e regional/local, e a distinção entre o pequeno e o grande (Fernández, 2021).

4.2 MEMÓRIAS INTRÍNSECAS: RETALHOS QUE TECEM PARTE DA HISTÓRIA REGIONAL DO ALTO SERTÃO BAIANO

Os registros históricos fornecem solidez para a construção da narrativa histórica. Isso possibilita que historiadores e pesquisadores reconstituam e interpretem o passado de maneira objetiva e contextualizada.

Conhecer o passado permite reflexões de temas diversos, como mudança social, progresso humano, conflitos e resiliência, possibilitando uma apreciação mais profunda da complexidade da experiência humana ao longo do tempo. Assim, os registros históricos contribuem para a preservação da identidade cultural e da memória coletiva de uma comunidade ou nação.

Desse modo, se dispõe da memória enquanto fonte essencial para a compreensão da História, visto que nos conecta ao passado, informa o presente e possibilita moldes para perspectivas futuras.

Para Halbwachs (2006), "A História, sem dúvida, é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens" (Halbwachs, 2006, p. 78). Assim, adentrar o universo das memórias locais, portanto, se constituirá na base fundamental para a compreensão da história regional.

Pretende-se, neste segmento, explorar laços entre o passado examinando como as narrativas individuais se entrelaçam para formar uma teia rica e complexa da identidade regional. Serão expostas, de maneira cuidadosa, memórias intrínsecas, com as quais buscamos lançar luz sobre os eventos, figuras e tradições que moldaram e continuam a moldar a história única dessa região do Brasil.

Ao conectar os retalhos que compõem essa narrativa histórica, busca-se aproximar experiências humanas, que divergem, convergem e complementam a diversidade e resiliência de parte do povo do alto sertão baiano.

No livro “Brasil e Argentina na pesquisa regional/local contemporânea: escalas, periodizações e problemas”, Sandra Fernández teve a parceria, enquanto organizadora, de Moiseis Sampaio. Enquanto Fernández discute a importância dos estudos em escala menor, o autor brasileiro e outros estudiosos abordam investigações regionais. Assim, esse livro possui a contribuição de Sampaio e de seus colaboradores, Dr. José Jorge Damasceno e Dr. Jackson Ferreira, ambos alinhados com a pesquisa regional e local, os quais se fazem presentes no primeiro capítulo dessa obra. Vale ressaltar que cada autor em sua escrita apresenta sua pesquisa no âmbito regional/local da região do sertão da Bahia.

José Jorge Damasceno (2021) apresenta “Histórias e memórias da cidade Alagoinhas nas trilhas da era das ferrovias (1856-1896)” e Jackson Ferreira (2021), “Terá o meu único ferro”, obra que explorou a vida do coronel Quintino Soares da Rocha e sua esposa, dona Umbelina Adalaide de Miranda, na Chapada Diamantina durante o século XIX.

Damasceno, em sua obra, focaliza as mudanças desencadeadas pela construção da ferrovia em Alagoinhas, oferecendo uma visão profunda de como eventos específicos moldaram a dinâmica social e urbana da região. O estudo ressalta a interação entre esferas locais e governamentais, destacando o papel determinante do governo provincial na execução de projetos. Feitos que não apenas transformaram a vila em cidade, mas também impactaram a vida cotidiana dos seus habitantes. Ao analisar a transição da escravidão para o trabalho livre percebe-se um olhar intimista às complexidades socioeconômicas locais. Isso evidencia figuras emergentes no trabalho informal, contribuindo para a memória coletiva da cidade.

A partir de sua pesquisa, Moiseis Sampaio deu origem ao livro “Francisco Dias Coelho: o coronel negro da Chapada Diamantina”, no qual ele desvela, através de arquivos e documentos, a ascensão de um coronel negro na região. Essa pesquisa de Moisés Sampaio (2021) sobre o coronel Francisco Dias Coelho, na Chapada Diamantina, Bahia, destaca-se na historiografia regional, contextualizando eventos históricos, econômicos e sociais, proporcionando uma compreensão profunda das dinâmicas regionais do início do século XX.

Dar ênfase ao testamento do coronel Dias Coelho, não apenas revelou aspectos materiais, mas também lançou luz sobre as intrincadas relações sociais e políticas na sociedade rural do sertão baiano. Quando a pesquisa foca na ascensão social do coronel, um afrodescendente de camadas desfavorecidas, ela desafia preconceitos sobre a mobilidade comunitária pós-abolição e muda as tradicionais narrativas historiográficas. A ideologia

paternalista, escolha de herdeiros e punições impostas são destaques na complexidade do poder e influência de figuras proeminentes, mostrando que, mesmo diante de desafios raciais e sociais, indivíduos estratégicos podiam transcender obstáculos, consolidando influência e acumulando capital. Conhecer esse contexto foi essencial para uma compreensão mais profunda dessa história regional.

A contextualização geográfica, imprescindível para a compreensão do cenário da ascensão do coronel, ressalta a relevância histórica da Chapada Diamantina nas rotas comerciais do interior do Brasil. Transformações econômicas significativas, como a emergência da mineração, particularmente na extração de carbonato, geraram novas oportunidades para acumulação de riqueza, exploradas por Francisco Dias Coelho.

Sampaio expõe a habilidade do coronel em estabelecer vínculos com as elites locais e estaduais, além de evidenciar que, ao mesmo tempo que preservava suas raízes, ele adotava hábitos burgueses, validando uma dinâmica social intrincada. Além disso, a subavaliação de sua riqueza no inventário, com a intenção de reduzir os impostos, expõe características da política econômica aplicada naquele período.

Com o desvelar da história do coronel Francisco Dias Coelho, Sampaio (2021) não apenas elucida a trajetória envolvente dessa figura, mas também questiona e enriquece a compreensão do fenômeno do coronelismo na Chapada Diamantina, além de proporcionar reflexões acerca das dinâmicas sociais, econômicas e políticas específicas da região. A pesquisa expande nossa perspectiva a respeito da complexidade da história brasileira.

Essa análise regional ressalta a importância de estudar o coronelismo brasileiro em escalas reduzidas, levando em conta as particularidades de cada localidade. O foco nas interações sociais, políticas e econômicas na Chapada Diamantina oferece valiosos detalhes, revelando o papel central da Guarda Nacional no surgimento das elites sertanejas, assim como a integração de figuras como o coronel Dias Coelho nesse cenário.

As narrativas presentes na obra desses autores enriquecem o quadro de outras histórias locais e regionais, pois ao se entrelaçarem, contribuem para a compreensão da história global. O presente trabalho, sobre a comunidade remanescente de Lagoa do Zeca, remonta a um período contemporâneo ao da pesquisa do Dr. Jorge Damasceno, em alguns momentos; permeia parte do momento pesquisado pelo professor Dr. Jackson Ferreira, que estuda sobre o século XIX, e é anterior ao nascimento do coronel Dias Coelho, foco da pesquisa de Sampaio.

Ao analisar a trajetória de Zeca Calango, José da Silva Dourado e sua família, cenários e situações presentes em outras narrativas são identificados. A estrada real, proveniente do Rio de Contas de Lençóis, é reconhecida como uma das principais vias de deslocamento da época.

Através dela a família Dourado chegou à região entre 1867 e 1877. Ao considerar a existência de Ventura e Morro do Chapéu nas narrativas, verifica-se a persistência do mesmo cenário que permeia a história do coronel Dias em anos posteriores, no período de 1864 a 1919.

O coronel era uma figura influente de sua época, sendo provável que suas ações tenham afetado a Lagoa do Zeca⁵⁵, descoberta por José da Silva Dourado. Essa lagoa era pertence a Lagoa Grande, sob jurisdição de Morro do Chapéu, terra do coronel. Seus feitos, no político e econômico, moldaram a vida da região, junto às condições climáticas.

Outras pesquisas de estudiosos têm sido conduzidas, como a de Betânia Rita dos Anjos em "Do Meu Lugar: Memória, Identidade e Resistência Quilombola – Um Estudo Sobre a Comunidade Lagoa do Zeca" (2023). Também se destaca o trabalho de Carolina Guimarães Novaes em "Das Águas Encantadas aos Remanescentes dos Quilombos: Os Impactos Socioeconômicos da Certificação do Grupo Lagoa do Gaudêncio, Lapão, Bahia". Elba Ramires Figueiredo Rocha Dourado contribui para a interconexão dessas narrativas com seu trabalho intitulado "Uma História, Algumas Memórias: Um Estudo Histórico Sobre Memórias em Disputa no Processo de Certificação da Comunidade Quilombola Lagoa das Batatas no Município de Ibititá – BA, 2000-2010".

Essas narrativas passariam invisíveis na composição da História numa dimensão amplificada, no entanto, mesmo parecendo simples e comuns, essas observações realçam os diversos contextos que, ocasionalmente, se repetem em situações parecidas. Numa pesquisa representativa, esse tipo de trabalho tende a desenhar realidades de suas existências numa perspectiva linear, em busca de compreensões que possam contribuir para o presente e para sociedades futuras. Ademais, essas obras tornam-se fontes historiográficas para a construção da História, num âmbito minucioso. Essas narrativas preenchem a parte “comum” da História, o cotidiano, tão real e necessário para compreendermos em diversas dimensões as dinâmicas sociais e culturais do homem no espaço e tempo.

É certo que esses estudos regionais e locais não seriam abordados em uma análise geral da história da Bahia. A realidade do alto sertão difere da do Recôncavo baiano em aspectos geográficos, climáticos, paisagísticos, econômicos e culturais. Muitas vezes, essa é uma área desconhecida, pois a concepção usual do estado tende a estar mais ligada ao Recôncavo baiano.

Todavia, as pesquisas exemplificam como as análises regionais locais acrescentam camadas significativas à historiografia, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada dos eventos históricos específicos. Ao destacar eventos locais e figuras emblemáticas, essas

⁵⁵ Comunidade remanescente de escravismo descrita no primeiro capítulo, e locus da pesquisa.

pesquisas enriquecem a narrativa histórica, contribuindo para um entendimento mais holístico da diversidade e complexidade das comunidades regionais.

Em suma, a análise histórica numa escala reduzida, na qual as abordagens dos processos e padrões são feitas em uma perspectiva regional/local, é capaz de retratar de maneira singular fatos relevantes na malha do tecido histórico. Esses fatos passariam despercebidos numa amplitude vasta e uniformizada pela esfera macro em nível nacional, no entanto as contribuições de Erivaldo Neves, Sandra Fernández, Moisés Sampaio, Jackson Ferreira e José Jorge Damasceno e demais pesquisadores consolidam a relevância de se explorar a História em escalas menores, regionais e locais.

Os registros historiográficos fornecem firmeza para a edificação da narração cronológica. Isso viabiliza que estudiosos e investigadores reestruturem e interpretem o passado de forma imparcial e contextualizada. Entender o pretérito permite reflexões sobre transformação social, avanço humano, entre outros. Ao analisar a História, surgem reflexões e questionamentos acerca da transformação social, progresso pessoal, entre demais aspectos.

Apreciar as ocorrências anteriores facilita ponderações sobre metamorfose social, desenvolvimento humano, entre outros: “Em 1867, eles chegaram pela estrada real do Rio de Contas. Depois, passaram por Ventura, desceram no Morro de Chapéu e finalmente chegaram à América Dourada. E de América Dourada até a Carreira da vaca, depois do Largo – ficou morando aí os filhos de João José, 14 filhos” (Elson da Silva Dourado, 2022, *apud* Anjos, 2022).

4.3 HISTÓRIA LOCAL, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ANCESTRALIDADE

A memória social, composta por eventos marcantes e experiências culturais, desempenha papel vital na construção da identidade de sociedades e grupos. Discutida no primeiro capítulo, a cultura é uma teia intrincada de elementos espirituais e materiais que evoluem ao longo do tempo (Tylor, 1871, *apud* Burke, 2005).

Assim, essa dinâmica entre a rotina diária e eventos extraordinários é essencial na formação da identidade cultural, influenciando memórias e perspectivas (DaMatta, 1986). Nesse âmbito, as vivências e experiências englobam tradições, comportamentos, culinária, vestimentas, religião e manifestações artísticas. Estas, mais próximas ao indivíduo, se estabelecem como força motriz em sua educação e desenvolvimento.

É fato que quando se remete à História, no sentido de registro e historiografia, é comum que o indivíduo não se perceba enquanto construtor dessa História. Para compreender esse pensamento, basta recordar os tipos de abordagens que permearam os registros históricos, os

quais sofriam as influências sociais e econômicas de cada época.

Nesse contexto vale ressaltar que a História tradicional do século XIX e meados do século XX valorizava eventos políticos e líderes, com ênfase em relatos de grandes feitos e batalhas. Assim, o enfoque era voltado para os heróis que venciam diversos combates.

Já o Marxismo, emergindo no cerne do século vinte, concentrou-se nas conexões de classe e na dinâmica econômica, interpretando a História como um processo ininterrupto de conflito entre classes sociais. Na metade do século XX, a Escola dos Annales introduziu métodos das ciências comunitárias na disciplina histórica, dando destaque às estruturas comunitárias, culturais e geográficas de longo prazo.

A História cultural, a partir da década de 1970, direcionou-se para a exploração de valores, crenças e práticas culturais, centrando-se na experiência cotidiana e subjetividade. Na sequência, 1980, o Pós-modernismo caracterizou-se pela desconstrução de narrativas históricas, enfatizando a relatividade e multiplicidade de perspectivas. Logo a História global, em 1990, concentrou-se na análise de eventos e processos em escala global, reconhecendo a interconexão e interdependência entre diferentes partes do mundo (Pimenta e Silva, 2021).

Entretanto “a construção histórica é tecida no cotidiano” (Thompson, 1987, p. 11-12) e, nesse contexto, considerar-se “eu enquanto sujeito histórico” transcende a mera contemplação introspectiva, é um convite à reflexão sobre a intrincada interação entre a trajetória pessoal e os eventos que ecoam nas crônicas da humanidade. Essa consciência histórica não apenas esboça a identidade única de cada um, mas também traça ligações inseparáveis com a malha social e cultural que envolve nossa existência. Intrínseca a essa existência, a história local é o primeiro cenário para a construção histórica desse sujeito (Davies, 1987). A expressão “história local” refere-se ao estudo e à narrativa dos eventos, pessoas e mudanças que ocorreram em uma determinada área geográfica específica. Ela destaca a importância de compreender a história em um nível mais restrito, concentrando-se em comunidades, cidades, vilarejos ou regiões específicas (González, 1968).

Nesse contexto, a consciência histórica é mais que uma jornada de autodescoberta. É uma ponte entre passado e presente, conectando-nos às raízes das comunidades. Isso enriquece a intrincada rede da nossa existência. Essa consciência histórica busca iluminar a compreensão de quem somos, de onde viemos, nossos ancestrais e, essencialmente, o papel que desempenhamos na tessitura do destino coletivo.

Por tudo isso, a preservação da história local é um testemunho de autonomia e resiliência, da inovação e da conexão humana que permeiam o solo que chamamos de lar. Ela revela não apenas os momentos extraordinários, mas também as histórias comuns, as vozes

silenciadas e os lugares que se transformam em testemunhas silenciosas do tempo e da ancestralidade.

4.4 CURRÍCULO: CAMINHOS, DESCAMINHOS E DIREÇÕES

A análise de fontes primárias envolveu os documentos: currículo da rede e da escola, Projeto Político Pedagógico, planos anuais dos anos: 2007, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 (alguns desses planos de disciplinas diversas, especialmente de História).

A instrução sempre foi uma necessidade humana. Desde os primórdios, transmitir o conhecimento aos descendentes era uma garantia de perpetuar as formas de vida das pessoas. Essa instrução atendia a diferentes objetivos, que estavam atrelados ao que se considerava essencial para cada grupo.

Na Grécia antiga, por exemplo, o intuito era formar cidadãos virtuosos e participativos na democracia. Os estudantes gregos aprendiam leitura, escrita, música, ginástica e filosofia. Platão, por exemplo, propôs um sistema educacional em sua obra "A República".

Na Roma antiga, a educação estava centrada em habilidades práticas e formação cívica, em que a retórica era uma habilidade valorizada, preparando os jovens para a vida pública e administrativa. Relacionada à tradição confucionista na China Antiga, a instrução era aplicada com ênfase na moralidade, ética e conhecimento dos clássicos confucionistas. No Egito Antigo, a educação estava disponível principalmente para as elites e era voltada para o treinamento sacerdotal, burocrático ou militar (Aranha, 2006).

A construção do que se deve instruir e para que educar foi melhor estruturada a partir da criação do currículo, o qual trouxe para esse cenário divisões, especializações necessárias, para uma melhor organização no desenvolvimento do processo educativo. No contexto da educação, a palavra "currículo" tem suas raízes no latim e está relacionada à ideia de "curso" ou "percurso". Derivada do latim "scurrere", que significa "correr", sugere a ideia de um curso a ser percorrido, como um carro de corrida em uma pista. Essa visão enfatiza a ideia de que o poder de definir o currículo está nas mãos daqueles que o delineiam, reforçando a conexão entre currículo e prescrição. Ao longo do tempo, essa associação foi fortalecida, especialmente com o surgimento de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo (Goodson, 1995).

A evolução histórica do conceito de currículo destaca a transição do sistema de "classe" (método tradicional) para o de "sala de aula" (método interativo). Inicialmente, o currículo estava intimamente ligado ao conceito de classe, refletindo uma abordagem mais tradicional e

uniforme na apresentação do conteúdo educacional. A mudança para o sistema de sala de aula possibilitou uma abordagem mais flexível e participativa, deixando de estar centrada no professor para estar no conhecimento e nas interações (Apple, 2000).

Com o avanço da Revolução Industrial, houve uma mudança na dinâmica educacional, com instituições educacionais assumindo um papel cada vez mais importante. Isso resultou em uma especialização crescente das funções educacionais, com a família se concentrando mais no desenvolvimento emocional das crianças durante os primeiros anos de vida, enquanto as instituições educacionais lidavam com o desenvolvimento acadêmico e profissional. Essa mudança reflete a adaptação do currículo às transformações sociais e econômicas da época (Silva, 1999).

A evolução do currículo educacional ao longo do tempo é influenciada por uma série de fatores históricos, filosóficos e sociais. Foi durante a Idade Média e no Renascimento que a ideia de currículo como um plano de estudos formalizado ganhou destaque na Europa. No entanto, os conteúdos e métodos de ensino variavam amplamente e muitas vezes eram determinados por fatores locais, religiosos ou culturais.

Ao longo dos séculos, houve diferentes abordagens para a concepção e implementação do currículo. Durante o Renascimento, o humanismo influenciou a educação, com um foco renovado no estudo dos clássicos, literatura, retórica e artes. Esse período viu a ascensão de ideias educacionais centradas no desenvolvimento humano e na formação integral (Silva, 1999).

No século XVIII, o Iluminismo promoveu ideias de racionalidade, conhecimento científico e educação para todos. Surgiu a ideia de um currículo mais amplo, não apenas baseado em estudos clássicos, mas também em ciências e conhecimentos práticos. Mais adiante, nos séculos XIX e XX, vários movimentos de reforma educacional, como o movimento progressista, influenciaram a concepção do currículo. Filósofos como John Dewey enfatizaram a importância da experiência prática e do aprendizado ativo (Aranha, 2006).

José Gimeno Sacristán (2013), renomado educador, enfatiza que a evolução histórica do conceito de currículo reflete não apenas mudanças educacionais, mas também transformações sociais, filosóficas e políticas ao longo do tempo. Ele destaca que o currículo, ao ser delineado, reflete as visões de mundo, valores e interesses daqueles que detêm o poder, muitas vezes representados pelo Estado.

Nesse sentido, o currículo não é apenas um plano de estudos, mas uma ferramenta de controle que pode perpetuar ideologias dominantes e favorecer determinados grupos sociais em detrimento de outros. Sacristán ressalta a importância de reconhecer essa dimensão política do

currículo e buscar uma abordagem que promova a diversidade cultural e a pluralidade de perspectivas, a fim de construir uma sociedade mais inclusiva e democrática através da educação.

Em muitos países, especialmente a partir do século XIX, houve uma tendência crescente em direção à padronização do currículo, muitas vezes liderada pelo Estado. A ideia de um currículo nacional ou estadual comum foi implementada em diversos sistemas educacionais.

Adotada pelos Estados Unidos, a tradição educacional é a anglo-saxã, sendo também do Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Essa tradição teve uma influência significativa na concepção e implementação de currículos em contextos educacionais anglo-saxões. Nos países anglo-saxões, a estrutura educacional é notoriamente caracterizada por uma dualidade entre escolas públicas, financiadas pelo governo, e escolas privadas, cuja independência financeira deriva de taxas e doações. Esses dois sistemas exibem distinções marcantes em suas abordagens ao currículo, refletindo prioridades educacionais e filosofias distintas (Varela, 2013).

Vale ressaltar que o currículo anglo-saxão se sobressai por sua ênfase inicial em uma educação geral e abrangente, proporcionando aos alunos uma ampla gama de disciplinas antes de permitir uma especialização mais aprofundada em níveis avançados. Essa abordagem tem como objetivo construir um alicerce robusto de conhecimento antes da especialização. Além disso, a flexibilidade é um traço distintivo nos sistemas educacionais anglo-saxões, facultando aos alunos a escolha de disciplinas eletivas e a exploração de diversos tópicos.

O destaque para o engajamento intensivo dos pais, demonstrado pelo envolvimento em atividades escolares e na tomada de decisões educacionais, é uma característica inerente a muitas instituições educacionais anglo-saxãs. Avaliações contínuas e exames regulares constituem métodos padrão de avaliação, com o desempenho ao longo do ano sendo frequentemente considerado nas avaliações finais.

Ademais, reconhece-se a importância do desenvolvimento de habilidades práticas e da experiência do aluno, ampliando a perspectiva educacional além do conhecimento acadêmico. Importante ressaltar que, apesar dos padrões gerais, as variações nos sistemas educacionais anglo-saxões são inevitáveis, sendo moldadas por distintas influências culturais, políticas e históricas em cada país dentro dessa tradição.

Atualmente, a concepção do currículo continua a ser discutida, e nesse pressuposto, Silva (2012) aponta que é relevante que não se perceba o currículo como algo em evolução, mas como uma ideia que flutua de acordo com as transformações sociais. Há um reconhecimento crescente da importância de currículos flexíveis, adaptáveis e centrados no

aluno. O debate sobre a inclusão de diversas perspectivas culturais, históricas e sociais no currículo também é uma consideração significativa.

Apesar de reconhecer a versatilidade do currículo, durante muito tempo ele foi utilizado como forma de controle. A frase reescrita seria: Nele estão definidos o conteúdo a ser ensinado, o objetivo do ensino, o público-alvo e a finalidade. Determinações essas realizadas por quem estivesse no poder, geralmente poder de Estado (Silva, 2012).

Nesse processo, ideologias, culturas e grupos sociais foram favorecidos, pois foi criada uma ideia de hegemonia impossível de existir. Biologicamente, individual e socialmente, somos diferentes. Para essa compreensão, é necessário a construção de uma sociedade que se reconheça plural e livre de “domínios” crenças e valores de supremacia. A base para essa construção está no espaço escolar, através da educação, a qual é guiada, determinada e consolidada a partir do currículo.

Silva (2012) expõe o estudo das culturas como primeiro passo para a compreensão da cultura sem classificações hegemônicas. É preciso ressignificar o que se entende por conhecimento, cultura, etnia e raça. Ampliar esse conhecimento numa visão holística e multicultural é o caminho para reconhecer as diferenças que fazem o mundo diverso e plural.

Assim, o papel do currículo na escola é permeado por complexidades em diferentes esferas, de modo que é impossível e inesgotável finalizar essa discussão. Embora os avanços reconheçam que não existe um currículo imparcial, é conflituoso reconhecer as vertentes a serem contempladas por esse documento. No entanto, no momento tende-se a defender um currículo multicultural.

Segundo Apple (2002), “o currículo é um ato político, e sua construção deve ser uma ação social” (Varella, 2002, p. 35), pois ele agrega uma série de conhecimentos, vivências e experiências de tempos passados que devem considerar o presente com um olhar para o futuro.

Contudo reconhecer a imparcialidade e questionar suas intenções é o primeiro passo. Este é vital para o desenvolvimento de uma educação que considere a diversidade cultural e outras instâncias. Isso contribuirá para a construção de uma sociedade plural. Uma sociedade que garanta os mesmos direitos e reconhecimentos, independentemente de normas impostas por uma elite social.

Deste modo é preciso reconhecer que o currículo é determinado por um conjunto de decisões políticas e pedagógicas, sendo concebido principalmente pelo Estado e órgãos educacionais, operado pelos professores e constantemente reformulado pelas demandas da sociedade.

Por fim, a escola deve ser um espaço aberto para debates e discussões de conhecimentos diversos. O currículo, sem pretensões classificatórias, deve abranger os diferentes saberes que compõem o mundo, a cultura, as pessoas e a sociedade.

4.4.1 A história local e o currículo: caminhos que se inter cruzam na construção identitária

O Referencial Curricular da Educação (2020) do município de Canarana foi construído em colaboração com o Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE⁵⁶), da Chapada Diamantina e Regiões. Essa união de municípios com objetivos educacionais comuns buscou criar um referencial curricular compartilhado para enfrentar desafios educacionais coletivos. Neste ponto vale ressaltar que nem todos os municípios da Chapada aderiram ao ICEP, bem como existem municípios de outras regiões e estados que aderiram ao Instituto. Em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), essa iniciativa intermunicipal visou promover a formação continuada das equipes escolares, melhorando os índices de aprendizagem.

Os caminhos que motivaram essa junção estão relacionados à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Reconhecendo a necessidade de modernizar seus documentos de currículo, os municípios optaram pelo apoio do ICEP, levando em conta sua experiência de mais de duas décadas. Em 2019, essa colaboração resultou na elaboração de um referencial curricular adotando uma abordagem participativa de 15 municípios.

Esse documento, fundamentado nas fragilidades identificadas em relação à BNCC, destaca o desenvolvimento profissional dos educadores como um meio eficaz para transformar a educação. Assim, a proposta não apenas abrangeu a formação continuada, mas também a produção de documentos para fortalecer a autonomia pedagógica dos municípios.

O processo incluiu grupos de estudo, entendimento dos componentes curriculares e a coleta de propostas dos municípios. A superação das barreiras geográficas e financeiras demonstrou o comprometimento dos 15 municípios no desenvolvimento dos referenciais curriculares. Essa ação foi realizada, de forma significativa, para a melhoria da educação na região, fortalecendo a colaboração intermunicipal como estratégia eficaz para enfrentar os

⁵⁶ O "Arranjo de Desenvolvimento da Educação" (ADE) da Chapada Diamantina é uma iniciativa de colaboração intermunicipal focada em melhorar a educação na região. Esse modelo envolve vários municípios da Chapada Diamantina, que se unem para buscar soluções comuns para as políticas educacionais, com destaque para a promoção de uma educação pública de qualidade. O ADE busca garantir a participação ativa das comunidades locais e das escolas nas decisões educacionais, permitindo que as demandas e propostas sejam coletivamente discutidas. <https://institutochapada.org.br/conheca-o-ade-chapada-diamantina-e-regioes-o-primeiro-arranjo-do-pais/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

desafios educacionais.

Nesse contexto o referencial curricular propõe uma abordagem abrangente e integrada da história local no currículo escolar, reconhecendo a importância dos povos e comunidades tradicionais. Diversas disciplinas são convocadas a explorar aspectos relevantes, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a realidade em que estão inseridos.

Na disciplina de Geografia e História, o currículo sugere a investigação de assentamentos rurais, destacando o papel do Movimento Sem Terra (MST) e abordando movimentos migratórios campo-cidade. Além disso, incentiva a análise das organizações do terceiro setor e a compreensão da violência, drogas e impactos ambientais no espaço rural. A importância da preservação dos quilombos locais e do aprendizado em geografia são fundamentais para uma análise crítica do espaço (Referencial Curricular Canarana, 2020).

Em Ciências, a ideia é tratar temas atuais, como identidade de gênero⁵⁷, feminicídios⁵⁸ e LGBTQIA+fobia⁵⁹. Essa abordagem, englobando lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros⁶⁰,

⁵⁷ A identidade de gênero é a identificação com os componentes de gênero, ou seja, com o modelo de pessoa masculina ou feminina que cada indivíduo constrói sobre si mesmo, e faz parte da identidade pessoal. A identidade de gênero é construída, primeiramente, sobre o sexo com o qual se nasce, e logo em seguida através dos processos simbólicos que dão forma ao gênero em uma cultura. Isto é, a cultura define o que está associado com o gênero masculino e o que está associado com o gênero feminino, e cada pessoa vai se identificando com esses elementos, sendo condicionada pelo sexo com o qual nasceu e a interação com a aprendizagem de papéis, estereótipos e comportamentos. Disponível em: <https://br.psicologia-online.com/identidade-de-genero-o-que-e-e-que-tipos-existem-522.html> Acesso em: 22 jan. 2024.

⁵⁸ O feminicídio é o homicídio praticado contra a mulher em decorrência do fato de ela ser mulher (misoginia e menosprezo pela condição feminina ou discriminação de gênero, fatores que também podem envolver violência sexual) ou em decorrência de violência doméstica. A lei 13.104/15, mais conhecida como Lei do Feminicídio, alterou o Código Penal brasileiro, incluindo como qualificador do crime de homicídio o feminicídio. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/feminicidio.htm> Acesso em: 22 jan. 2024.

⁵⁹ A sigla LGBTQIA+ faz referência a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero. Inicialmente chamada de GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), a sigla foi mudando de acordo com as mudanças que ocorreram nas pautas e com a busca por direitos do movimento. Para cada uma das letras, há uma historicidade, e o fato de estarem representadas na sigla indica não só uma identidade, mas também o orgulho. A bandeira do arco-íris passou a ser utilizada na década de 1970, mas existem outras, com variações de cores e símbolos. A mais recente mudança foi a incorporação das cores da luta antirracista, da bandeira trans e da simbologia intersexo. LGBTQIA+fobia se refere a todo e qualquer tipo de intolerância e aversão às pessoas que não são heterossexuais (pessoas que, sexualmente, se sentem atraídas e se relacionam com pessoas do sexo oposto) nem cisgêneras (pessoas que se identificam, em todos os aspectos, com o seu "gênero de nascença"). Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/lgbtqia.htm> Acesso em: 22 jan. 2024.

⁶⁰ Transgênero é uma pessoa que nasceu com determinado sexo biológico, mas não se identifica com o seu corpo. Um exemplo é o indivíduo que nasce com genitália masculina, cresce com as transformações causadas pelos hormônios masculinos, mas sua identificação é com o físico feminino. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sexualidade/cisgenero-transgenero.htm>. Acesso em: 22 jan. 2024.

queer⁶¹, intersexuais⁶², assexuais⁶³ e outras identidades de gênero, promove um debate relevante sobre questões sociais e culturais. Isso amplia a visão dos estudantes, estimulando a reflexão sobre a diversidade e suas implicações na sociedade.

A Educação Física é chamada a integrar questões culturais, ambientais, psicológicas, afetivas e sociais, reconhecendo a importância desses aspectos na formação integral dos estudantes. A valorização da diversidade e das contribuições das culturas ancestrais, especialmente as relacionadas à religiosidade, destaca-se como um caminho para conectar o conteúdo com o cotidiano dos alunos.

Na Educação de Jovens e Adultos, a proposta é dar voz aos educandos, fortalecendo as relações sociais, respeitando a identidade local e valorizando as contribuições das culturas ancestrais. Destaca-se a importância de incluir histórias de vida socialmente silenciadas no espaço escolar, para que esses sujeitos se identifiquem e se reconheçam como seres históricos.

A relação intrínseca entre cultura⁶⁴ e individualidade é evidenciada na influência

⁶¹ Queer é o termo de origem inglesa que diz respeito a quem não se identifica nem se rotula em nenhum gênero. A tradução literal seria “estranho”. Algumas pesquisadoras defendem que não há tradução. É, em suma, um termo guarda-chuva, ou seja, abarca uma série de identidades e formas de se referir a pessoas que não correspondem a cis-heteronormatividade (sendo cis a pessoa que se identifica com o seu gênero de nascimento e hetero a que se sente atraída e se relaciona com pessoas de outro gênero). As cores lavanda, branco e verde da bandeira foram adotadas pelo movimento queer e significam, respectivamente: androginia, identidades agêneras e identidades não binárias. O termo não é muito difundido no Brasil, embora tenha sido incorporado à sigla. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-queer.htm> Acesso em: 22 jan. 2024.

⁶² Intersexual: pessoa que nasce com os dois sexos, ou seja, com sistema reprodutor misto (genitália mista: genitália de um gênero e sistema reprodutor de outro). Antigamente, o intersexual era mais conhecido como “hermafrodita”. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sexualidade/cisgenero-transgenero.htm> Acesso em: 22 jan. 2024.

⁶³ Assexual: pessoa que não sente atração por nenhum gênero. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sexualidade/cisgenero-transgenero.htm> Acesso em: 22 jan. 2024.

⁶⁴ Roque de Barros Laraia, ao resumir a ampliação do conceito de cultura, a relaciona nos seguintes pontos:

1. A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações;
2. O homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados pelo longo processo evolutivo por que passou;
3. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isso o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico;
4. Em decorrência da afirmação anterior, o homem foi capaz de romper as barreiras das diferenças ambientais e transformar toda a Terra em seu hábitat;
5. Adquirindo cultura, o homem passou muito mais a depender do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas;
6. Como já era do conhecimento da humanidade, desde o Iluminismo, é esse processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional;
7. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Esse processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo.

“Os gênios são indivíduos inteligentes que utilizam o conhecimento existente, construído pelos participantes de seu sistema cultural, vivos ou mortos, para criar um objeto ou técnica. Nessa classificação incluem-se indivíduos com primeiras invenções. Por exemplo, o homem que produziu fogo através do atrito da madeira seca. Ou o que construiu o inicial equipamento para aumentar a força muscular, como o arco e a flecha. São eles gênios da mesma grandeza de Santos Dumont e Einstein. Sem as suas primeiras invenções ou descobertas, hoje

profunda que os elementos culturais exercem sobre a formação e expressão do caráter individual e coletivo. A cultura, composta por valores, normas, tradições e símbolos compartilhados por uma comunidade, fornece o contexto no qual as identidades se desenvolvem.

Os indivíduos internalizam os padrões culturais desde tenra idade, moldando suas perspectivas, comportamentos e autoconceitos. Ao mesmo tempo, a identidade contribui para a reprodução e reinterpretação dinâmica da cultura, uma vez que os membros de uma sociedade influenciam e são influenciados pela evolução constante de suas práticas culturais.

A interação contínua entre cultura e identidade ressalta a natureza fluida e contextual de sua construção. Isso revela como as narrativas culturais se misturam com a compreensão individual de si e de seu pertencimento a grupos específicos.

De origem latina e vinculado ao termo *identitas*, o vocábulo “identidade” refere-se ao conjunto de características distintivas de um indivíduo ou de uma comunidade. Dubar (2006), ao examinar as diferentes visões filosóficas sobre individualidade, afiliações e formas de autenticidade, apresenta as duas correntes principais que a caracterizam: essencialista e nominalista.

O essencialismo, baseado em "essências" imutáveis, vem de Parmênides. Por outro lado, o nominalismo, ou existencialismo, contesta essa visão argumentando que as identidades são contingentes e surgem de operações linguísticas.

Stuart Hall (2006), em sua apresentação, destaca três percepções diferentes de identidade: o indivíduo do Iluminismo, o personagem sociológico e o protagonista pós-moderno. O sujeito do Iluminismo é concebido como um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão e consciência, cujo núcleo interior permanece essencialmente o mesmo ao longo da vida. O sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno. Ele reconhece que o núcleo interior se forma na interação com outros, mediando valores e símbolos culturais⁶⁵. Por outro lado, o sujeito pós-moderno é marcado pela fragmentação e ausência de uma identidade fixa e permanente.

consideradas modestas, não teriam ocorrido as demais. E, de forma ainda mais preocupante, pode ser que a humanidade não tenha se desenvolvido como é hoje” (LARAIA, 2001, p. 26).

⁶⁵ O conceito de cultura engloba elementos complexos compartilhados por uma sociedade. Inclui padrões de comportamento, valores, crenças, normas, símbolos, linguagem, arte e tecnologia. Estes aspectos são transmitidos de geração para geração. Cultura não é estática, mas dinâmica, refletindo a evolução e adaptação contínuas de uma comunidade ao longo do tempo. Ela molda a maneira como os membros desse grupo percebem o mundo, interagem entre si e interpretam suas experiências. A antropologia cultural, entre outras disciplinas, se dedica ao estudo aprofundado da cultura e de suas diversas manifestações em sociedades ao redor do globo. (GEERTZ, 2008).

A personalidade transforma-se numa "celebração móvel", continuamente moldada em relação às representações culturais circundantes, e o sujeito adota características diversas ao longo do tempo, sem uma unificação coerente. Hall argumenta que essas concepções simplificadas servem como pontos de partida para desenvolver seu argumento central sobre a natureza da identidade.

Kathryn Woodward (2012) aborda as intrincadas dimensões envolvidas nas questões identitárias propondo uma análise sob perspectivas biológicas, culturais e sociais. Embora alguns traços identitários possam ser hereditários ou inatos, destaca-se a influência substancial do ambiente na configuração da especificidade de cada indivíduo, convergente com o pensamento de Ciampa (1984). Nesse sentido, a autora sugere que a busca pela identidade é caracterizada como um processo dinâmico no qual o indivíduo está "em busca de sua identidade" (Woodward, 2012).

Em seu texto, Woodward introduz as formas comunitárias, associadas à crença na existência de grupos como comunidades fundamentais para a identidade, ressaltando a complexidade da identidade social, que inclui múltiplas pertencas. A dualidade entre identidade comunitária, fundamentada na base cultural, e identidade societária, influenciada pelo contexto capitalista, é explorada, incorporando análises que consideram também a divisão de classes (Woodward, 2012).

A autora afirma que o surgimento de uma identidade pessoal e reflexiva nas elites letradas, associada às grandes religiões "universais" ou à filosofia grega, no contexto histórico, ocasionou mudanças simbólicas e políticas, fazendo com que as pessoas se percebam ou sejam percebidas em diferentes contextos e períodos históricos.

Assim, a construção da identidade pessoal é um assunto público e político, intrinsecamente ligado ao trabalho, à família e às políticas públicas. Desse modo é relevante encontrar recursos simbólicos para construir a cidadania ativa (Dubar, 2015, p. 139).

A crise das identidades simbólicas⁶⁶ não significa abandonar referências políticas, mas sim implica a criação de novas formas de compromisso. Essas formas devem enfrentar a incerteza, reforçar a reflexividade pessoal e promover compromissos solidários (Dubar (2015).

Cada indivíduo, ao longo da vida, ocupa diversas posições, desde o nascimento e a filiação até a jornada educacional, a conquista de uma carreira profissional, o casamento e a paternidade. Nesse processo de construção identitária, delinea-se um ciclo contínuo,

⁶⁶ Alain Dubar, ao abordar a crise das identidades, propõe uma reflexão sobre as transformações sociais e culturais que impactam a construção da identidade individual. Em sua análise, a noção de identidade enfrenta desafios significativos diante das dinâmicas contemporâneas (DUBAR, 2015).

interminável, no qual diversas identidades coexistem e contribuem para a complexidade e riqueza da individualidade (Ciampa, 1984).

Em suma, pode-se enunciar que a identidade que busca a unicidade, semelhança e diferença, em diferentes contextos, circunstâncias e ocasiões, é controversa, pois é uma condição humana, e, sendo humana, é biológica, intelectual, pessoal, social, étnica e social. Assim, ela deixa de ser única para ser plural, dinâmica e atemporal, sujeita a constante reelaboração e ressignificação e contínuas mudanças, influências e transformações ao longo do tempo. É crucial enfatizar que a procura por individualidade não implica necessariamente a ausência ou inexistência da própria personalidade. Questão essa que será discutida a seguir.

4.4.2 Identidade quilombola à luz da contemporaneidade

Na estrutura comunitária do Brasil, a identidade quilombola surge como um elemento importantíssimo na batalha por justiça social e territorial. O legado histórico dessas comunidades, remanescentes de uma era de escravidão, ressoa nas tensões atuais, em que a busca por reconhecimento e titulação de terras enfrenta obstáculos burocráticos e interesses antagônicos.

Assim, a identidade quilombola refere-se à identificação cultural, social e histórica das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. Os quilombos são agrupamentos formados por descendentes de africanos escravizados que fugiram ou resistiram à escravidão, estabelecendo-se em territórios próprios. A identidade quilombola engloba elementos como tradições culturais, práticas religiosas, modos de vida, línguas, costumes e valores específicos dessas comunidades.

A luta quilombola abrange a preservação e reconhecimento da identidade. Ela valoriza não só as raízes africanas, mas também reivindica direitos territoriais. Muitas dessas comunidades habitam terras ocupadas historicamente por antepassados.

A Constituição brasileira, em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), reconhece a propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes de quilombos.

No contexto da identidade quilombola, a Lei 10.639/03 visa reparar a falta de reconhecimento e de valorização das contribuições dessas comunidades para a diversidade cultural do Brasil. Respalhada por legislações específicas, a lei, que inclui a inserção da história e cultura afro-brasileiras nos currículos escolares, busca contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a valorização da diversidade étnica no país.

Geisi Mari Santos Oliveira⁶⁷ aborda em sua dissertação de mestrado a percepção histórica e social associada aos quilombos no contexto brasileiro. Ela destaca que, por muito tempo, houve uma visão negativa em relação aos quilombos, considerando seus moradores como ilegais ou descendentes de uma prática infratora. No entanto ressalta que nos últimos tempos houve uma mudança nessa perspectiva, com a implementação de ações estatais voltadas para o respeito à diversidade cultural, com foco especial na proteção das comunidades afro-brasileiras.

O pertencimento a uma identidade quilombola vai além do fator étnico e cultural e ganhou um corpo maior. Coloca-se em questão interesses que vão além de puramente assumir-se quilombola, mas de garantir reconhecimento da comunidade enquanto tal, além de ampliar os objetivos para conscientização política da comunidade. Percebe-se que de forma geral, como dito anteriormente, a tendência é que apenas grupos relacionados às instâncias de poder simbólico, como as pessoas vinculadas a Associação de Moradores e Representantes de Governo, estejam engajados no processo de reconhecimento de identidade quilombola. (OLIVEIRA, 2014, p. 47).

Para promover o reconhecimento identitário das comunidades remanescentes de quilombo, foi necessária uma ampla intervenção do governo, muitas vezes impulsionada por movimentos sociais. O objetivo era incentivar os moradores dessas comunidades a se identificarem como quilombolas, destacando sua herança cultural e histórica (Oliveira, 2014).

Oliveira aponta que a relevância do reconhecimento de identidade a partir da garantia de direitos regulamentados pelo Estado, é essencial para assegurar a existência contínua das comunidades remanescentes de quilombo. No entanto, segundo a autora, ainda é possível uma omissão do fator identitário em algumas situações, muitas vezes devido ao desconhecimento das informações relacionadas a essas comunidades.

Para Elba Dourado (2023), a expressão “remanescente de quilombo” apresentada nos documentos jurídicos brasileiros traz dubiedade que atravessa a identidade desses povos na contemporaneidade. Vinculados ao seu passado em meio a um presente que frequentemente os exclui, os quilombolas se deparam com uma dualidade identitária.

Por um lado, são moldados socialmente por significados e símbolos que remetem à sua história. Por outro lado, enfrentam a ameaça a sua existência enquanto quilombolas ao serem categorizados como remanescentes em um contexto hegemônico. Essa designação pode resultar na perda da identidade social do grupo e influenciar sua trajetória de maneira determinante

⁶⁷ Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre. OLIVEIRA, Geise Mari Santos. Políticas afirmativas e a identidade quilombola na escola: a lei 10.639/2003 em São Braz / Santo Amaro - Bahia / Geise Mari Santos Oliveira. 2015.

(Dourado, 2023).

Na atualidade, observa-se uma complexa discussão entre teóricos sobre temas como o multiculturalismo⁶⁸, as pluralidades étnicas⁶⁹, as múltiplas possibilidades de identidade⁷⁰, a crise da identidade⁷¹ e o identitarismo radical⁷².

O multiculturalismo destaca a valorização da diversidade cultural, promovendo o reconhecimento e respeito às diferentes tradições e modos de vida. Já as discussões sobre pluralidades étnicas exploram as diversas origens étnicas coexistentes em uma sociedade, desafiando concepções tradicionais de homogeneidade cultural. Assim como as múltiplas possibilidades de identidade refletem a compreensão de que as pessoas podem se identificar de maneiras diversas, transcendendo categorias fixas, e a crise da individualidade sugere um instante em que as definições tradicionais de personalidade estão sendo reavaliadas e, em alguns cenários, questionadas.

⁶⁸ As discussões sobre o multiculturalismo, a pluralidade étnica, as diversas possibilidades de identidade e a crise identitária estão fundamentadas em uma análise profunda das dinâmicas sociais. No contexto do multiculturalismo, teóricos como Charles Taylor e Will Kymlicka defendem perspectivas valiosas sobre a importância de reconhecer e valorizar as diversas manifestações culturais dentro de uma sociedade (RAGUSO, 2005).

⁶⁹ Atualmente, no que diz respeito à pluralidade étnica, pensadores como Stuart Hall e Homi Bhabha discutem, significativamente, as múltiplas origens étnicas coexistentes e suas influências nas dinâmicas sociais contemporâneas, nas quais as abordagens desafiam visões homogeneizadoras e promovem uma compreensão mais profunda da diversidade étnica. (HALL, 2006).

⁷⁰ As discussões sobre as múltiplas possibilidades de identidade são informadas por teóricos como Judith Butler e Zygmunt Bauman, que destacam a fluidez e a construção social das identidades. Eles argumentam que as pessoas podem se identificar de maneiras diversas, transcendendo categorias predefinidas, o que amplia a compreensão da complexidade identitária. (BAUMAN, 2005)

⁷¹ Já a crise de identidade é discutida por autores como Anthony Giddens e Bauman, que analisam como as transformações sociais, políticas e econômicas contemporâneas desafiam as definições tradicionais de identidade. Essa crise reflete um momento de reavaliação e contestação das concepções estabelecidas sobre quem somos como indivíduos e como sociedade. (GIDDENS, 2002).

⁷² O termo identitarismo, popularizado no Brasil a partir das eleições presidenciais de 2018, tem origem na expressão *identity politics* (políticas identitárias). Esse conceito foi cunhado pelo Combahee River Collective, grupo feminista formado por negras e lésbicas em 1974. Essas mulheres uniram-se por não se sentirem representadas pelo movimento feminista branco em sua quase totalidade. O significado original do identitarismo pode ser encontrado no Manifesto do Coletivo Combahee River. Para as representantes da coligação, a forma mais profunda e radical de política viria da identidade própria. Afirmavam ainda que, em comparação aos grupos politizados que as precediam, todos pareciam mais merecedores de atenção do que o delas. Assim, já seria suficiente o reconhecimento horizontal da mulher negra e lésbica como ser humano. Porém, no próprio Manifesto do Coletivo Combahee River, as autoras definem que não haveria como fazer a separação entre opressão sexual, raça e classe. Exigiam, porém, solidariedade em relação à questão racial e sexual. Ao mesmo tempo que lutavam contra o racismo, em conjunto com os negros progressistas, confrontavam os mesmos homens negros em relação ao sexismo. “Percebemos que a libertação de todos os povos oprimidos exige a destruição dos sistemas político-econômicos capitalistas e imperialistas, bem como do patriarcado”, indica o manifesto. ARAÚJO, Felipe. Identitarismo. InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/identitarismo/> Acesso em: 21 jan. 2024.

Para Antônio Risério, identitarismo radical é "um movimento semiletrado, ou produto da 'ignorância credenciada', que é a ignorância que ostenta crachás de pós-graduação, e se mostra absolutamente impermeável ao diálogo, ao debate público. Sim: a postura identitarista, diante de qualquer crítica, é forçar o crítico ao silêncio. E procurar desqualificá-lo, atacá-lo como machista ou supremacista branco, acusá-lo de lutar apenas por seus próprios interesses e privilégios. Afinal, o identitarismo tem a maquete da sociedade perfeita nas mãos e não vai perder tempo discutindo o assunto com quem pensa diferente" (RISÉRIO, 2023).

Antônio Risério (2023), em seu livro "Mestiçagem, Identidade e Liberdade", critica as novas formas de classificações da identidade e denomina essa nova abordagem como "identitarismo radical". Esse termo refere-se aos abalroamentos simplistas que buscam categorizar a sociedade em termos de raça de maneira binária e muitas vezes são inspiradas em modelos estrangeiros. O autor é contra a visão reducionista que busca enquadrar as identidades em categorias fixas e unidimensionais, especialmente aquelas relacionadas à questão racial. É relevante considerar a mestiçagem na constituição do povo brasileiro, rejeitando abordagens que buscam polarizar as identidades com base em uma dicotomia racial estrita (Risério, 2023).

Ao criticar o radicalismo identitário, Risério apoia uma compreensão mais complexa e fluida da individualidade, realçando a diversidade e as várias influências que contribuíram para a formação do caráter brasileiro. Sua crítica busca promover uma abordagem mais rica e matizada em relação à complexidade das identidades no contexto brasileiro.

O livro "Da diáspora: Identidades e mediações culturais", de Stuart Hall (2003), oferece uma análise profunda sobre a construção de identidades na diáspora negra: "Hall é apresentado como alguém que evita criar discípulos, preferindo alimentar o debate sobre a temática da identidade" (Sovik, 2003, p. 10). Hall (2003), em seu ensaio "Que 'negro' é esse na cultura negra?", aborda a relação entre etnicidades dominantes, economia sexual, masculinidade e classe, destacando a importância de se apropriar do conhecimento e questionar preconceitos; ressaltando também tensões relacionadas à pergunta sobre identidade negra, atravessada por outras identidades, como gênero e orientação sexual. Ele critica a política identitária essencialista, apontando para a necessidade de lutas mais significativas. E nesse sentido, assim como Risério, se recusa a aceitar uma visão reducionista de um indivíduo que é pluridimensional.

Ambos os autores parecem compartilhar uma preocupação com a complexidade e fluidez das identidades, opondo-se a abordagens que buscam enquadrá-las de maneira unidimensional. Eles defendem uma compreensão mais matizada que leve em consideração a diversidade de influências e experiências que moldam as identidades individuais e coletivas.

Essas temáticas convergem em debates sobre a gestão da diversidade nas sociedades contemporâneas. Desafiam concepções estabelecidas e buscam novas formas de entender e respeitar identidades individuais e coletivas. As considerações de Antonio Risério e outros pesquisadores ressaltam a importância da resistência histórica, da resiliência e da luta contra a opressão no contexto da construção identitária quilombola.

É certo que a investigação por uma identidade inclusiva e a valorização das contribuições afro-brasileiras não se limitam à esfera dos remanescentes de quilombo, mas

também dos indígenas e todos aqueles que de alguma forma foram marginalizados, subalternizados e ficaram à margem da História, quando são estes que fazem o cotidiano acontecer, a roda girar para que a sociedade siga seu fluxo. Assim, para efetivar o reconhecimento e respeito às comunidades, é imperativo transcender barreiras geográficas, evidenciando a diversidade cultural, práticas agrícolas e espiritualidade presentes.

Dessa forma, a complexa discussão teórica atual sobre multiculturalismo, pluralidades étnicas, identidade e identitarismo radical oferece uma extensa perspectiva para compreender a identidade quilombola. O multiculturalismo, ao valorizar a diversidade cultural, destaca-se na riqueza das tradições presentes nas comunidades quilombolas, contribuindo para a pluralidade étnica nacional. A abordagem das múltiplas possibilidades de identidade ressoa na compreensão quilombola, questionando fronteiras rígidas e ampliando a visão sobre a complexidade identitária. A crise identitária, discutida por teóricos contemporâneos, revela-se relevante para as comunidades quilombolas diante de desafios contemporâneos na preservação de suas tradições.

Dessa forma, a identidade quilombola representa resistência e liberdade. Sua presença na construção do Brasil não deve ser apenas preservada, mas perpetuada. Isso é feito através dos que carregam a ancestralidade dos fundadores da nação. Assim, a análise da identidade quilombola e os desdobramentos da Lei 10.639/03 delineiam um cenário intrincado, sublinhando a necessidade de uma abordagem educacional mais abrangente.

4.4.3 Projeto Político Pedagógico (PPP): As intenções à luz das possibilidades

Nos estudos históricos, o acesso a fontes primárias é fundamental para uma compreensão autêntica e aprofundada dos eventos passados. Cartas, diários, fotografias e artefatos não apenas revelam os detalhes dos acontecimentos, mas também oferecem informações valiosas sobre as perspectivas e experiências das pessoas envolvidas. No entanto, como destacado por Barros (2013), ancorado pelo pensamento rankeano⁷³, interpretar essas fontes requer uma abordagem crítica, reconhecendo os possíveis vieses e interpretações subjetivas dos produtores desses registros.

Sobre tratar os próprios historiadores antigos como vozes do passado a serem decifradas, e como produtores de textos a serem dissecados no que concerne aos seus interesses, veio a se constituir, a partir de Ranke e Niebuhr, em uma contribuição

⁷³ “Leopold Von Ranke (1795-1886) – historicista do século XIX que, por ocupar a posição simbólica privilegiada de fundador da Escola Histórica Alemã, tem despertado renovado interesse de historiadores e analistas diversos” (BARROS, 2013, p. 978).

adicional da crítica historicista. (BARROS, 2013, p. 981).

Essa reflexão sobre a análise de fontes históricas nos conduz a considerar a importância de documentos contemporâneos em outros contextos, como o educacional. O Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo, funciona como um guia que expressa os ideais e objetivos educacionais de uma instituição. Assim como nas fontes primárias, a elaboração e implementação do PPP exigem uma compreensão cuidadosa das intenções subjacentes e das práticas efetivas.

Essa proposta foi introduzida no município de Canarana em 1996/97, através da secretária de educação Anita Pimenta, que solicitou sua construção a uma empresa. Não foi possível investigar sobre o teor dessa proposta, no entanto há evidências, através do depoimento de Cristina Rêgo, de que a proposta não foi construída de forma coletiva. Esse documento foi utilizado até o ano de 2001 (Rêgo, 2024). Em 2010, sob a direção de Daiane Carneiro, e intensos encontros formativos com coordenadores e diretores, as escolas, com a participação dos professores e da comunidade escolar, passaram a construir seus PPPs, os quais possuíam uma base comum, porém abertos às especificidades de cada instituição. O documento era revisto a cada quatro anos, e as instituições foram motivadas a incluir a participação da comunidade nessa construção (Rêgo, 2024). Na atualidade o Projeto Político Pedagógico é revisado de dois em dois anos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Currículo Referencial, e com a participação de toda a comunidade escolar.

A última revisão do PPP da Escola José Brito do Anjos ocorreu em 2022, e as propostas nesse documento buscam harmonizar aspirações com a efetiva implementação das propostas. A missão da Escola José Brito do Anjos está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo o desenvolvimento integral dos educandos para formar cidadãos participativos e justos. Os valores fundamentais incluem respeito mútuo, autonomia e integridade. A aprendizagem enfatiza habilidades analíticas, reflexivas e de argumentação, enquanto a gestão pedagógica requer colaboração entre professores, gestores e comunidade. Os objetivos abrangem práticas inovadoras, inclusivas e o estímulo à autonomia, contribuindo para formar cidadãos críticos e responsáveis. E a avaliação na escola busca balancear diagnóstico e certificação, empregando diversos métodos.

O documento destaca a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como modalidade originada em mudanças na LDB, reconhecendo e valorizando a contribuição dos grupos quilombolas para a sociedade. Resoluções do CNE estabelecem diretrizes nacionais e estaduais para a EEQ, impactando a estrutura escolar e exigindo alinhamento com a realidade quilombola.

A EEQ implica mudança de paradigma educacional, dialogando constantemente com as

comunidades, valorizando e preservando suas riquezas culturais. A escola, nesse contexto, atua como guardiã e promotora desses elementos distintivos, reconhecendo a diversidade e transmitindo conhecimentos ancestrais.

Nesse documento, também, constam as aprendizagens que se espera alcançar com a educação pretendida nele.

Assim, os conhecimentos sobre o que pede a Lei 10.639/03, a história local e a construção cultural identitária se fazem presentes em todas as séries. Eles possuem ênfase nas disciplinas de História e Geografia, podendo ser encontrados também em Arte, Ensino Religioso e Educação Física.

Nos grupos 2 e 3 de Educação Infantil, para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses⁷⁴, o PPP foca em vários campos de aprendizado e desenvolvimento. Isso inclui "O eu, o outro e o nós", "Corpo, Gesto e Movimento", "Traços, Sons, Cores e Formas", "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" e "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações".

"O eu, o outro e o nós" foca na convivência diária com adultos e crianças. Regras são baseadas em solidariedade, empatia e cuidado. Respeito e observação de diferentes culturas e etnias também são fundamentais. Tudo isso promove empatia e colaboração durante as brincadeiras.

No campo "Corpo, Gesto e Movimento", as crianças convivem com diversidade de gênero, etnia e origem cultural. Observam características de seus corpos e aprendem a transmissão de brincadeiras e jogos populares.

Com "Traços, Sons, Cores e Formas", as crianças vivenciam ambientes culturalmente variados. Elas observam manifestações culturais e ampliam suas referências. Além disso, exploram seus corpos para acompanhar ritmos musicais e interagir com colegas.

No campo "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação", o objetivo é interagir com falantes da mesma língua, adultos e crianças. Isso envolve perceber diferentes entonações e expressões verbais. Além disso, implica participar de situações de reconto e conversas sobre histórias.

Finalmente, em "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", as crianças são incentivadas a conviver em ambientes que estimulem sua curiosidade e

⁷⁴ A idade de corte na educação se refere à data-limite definida para a matrícula de alunos em determinado nível de ensino, geralmente com base na idade da criança. Essa idade estabelece quem pode ou não ingressar no sistema educacional em um determinado ano letivo. A definição da idade de corte varia de acordo com as normas educacionais de cada país ou estado, com o objetivo de organizar as turmas e garantir que as crianças tenham idade compatível com o conteúdo curricular.

No Brasil, por exemplo, o Ministério da Educação (MEC) adota como idade de corte para o ensino fundamental (primeira série) o dia 31 de março, o que significa que, para uma criança ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, ela deve ter completado 6 anos até essa data. Para a educação infantil, a faixa etária vai de 0 a 5 anos, dependendo da idade da criança em 31 de março.

investigação. Elas também são encorajadas a brincar em ambientes saudáveis e em contato com a natureza para suas primeiras explorações investigativas.

No 1.º ano do Ensino Fundamental, várias disciplinas desempenham um papel fundamental na abordagem da Lei 10.639/03, história local e identidade cultural. Destacam-se Língua Portuguesa, que promove a leitura e a produção de textos relacionados à história e cultura regionais, e Matemática, que explora números e conceitos geométricos em contextos do cotidiano da comunidade. Além disso, as Ciências Humanas e da Natureza discutem questões ambientais locais e valorizam a diversidade entre as pessoas. A Geografia auxilia no estudo das características comunitárias e na criação de representações espaciais, enquanto o Ensino Religioso fomenta o respeito e a compreensão das variadas tradições religiosas da região. Por fim, a disciplina de Arte explora a diversidade cultural por meio da expressão artística. Essas disciplinas proporcionam uma educação inclusiva e integrada, que valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo entre os alunos.

No 2.º ano do Ensino Fundamental, diversas disciplinas contribuem para a abordagem da Lei 10.639/03, história local e identidade cultural. Língua Portuguesa enfoca a leitura e produção de textos, explorando gêneros textuais e promovendo expressão oral e escrita. Matemática amplia o estudo dos números e operações, introduzindo geometria e medidas contextualizadas no ambiente cotidiano. As áreas de Ciências Humanas e da Natureza tratam da diversidade ambiental, importância da água e relação entre trabalho humano e sustentabilidade. Geografia explora a formação da comunidade, suas características culturais e aspectos urbanos e rurais. O Ensino Religioso promove respeito às diferenças e compreensão das diversas formas de viver no mundo. Em Arte, os alunos se expressam por meio de diferentes linguagens artísticas, valorizando a diversidade cultural. Educação Física proporciona experiências lúdicas e esportivas que promovem interação social e conhecimento do corpo. Assim, essas disciplinas colaboram para uma educação integral que valoriza a identidade dos alunos e sua inserção na comunidade.

Para o 3.º ano do Ensino Fundamental, o foco está em reconhecer e valorizar o local de residência, explorando semelhanças e diferenças entre comunidades locais. As atividades possibilitam ilustrar o papel de grupos sociais na sociedade, avaliar transformações nas relações de trabalho e lazer e entender a diferença entre espaços públicos e privados. O ensino espiritual promove respeito aos espaços e rituais sagrados variados, destacando a diversidade cultural e de crenças na comunidade.

Já na série seguinte, 4.º ano do Ensino Fundamental, atividades aprofundam o conhecimento sobre a história local, utilizando leitura e pesquisa para explorar elementos

culturais e eventos importantes. Em Geografia, os alunos pesquisam a organização espacial dos bairros, exploram mapas históricos e entendem transformações ocorridas.

No 5.º ano do Ensino Fundamental, atividades ampliam a compreensão da história local e identidade cultural, com leitura e produção de textos. Em Geografia, os alunos estudam a formação da população brasileira, representam espaços urbanos e rurais e analisam mudanças sociais, econômicas e ambientais locais, propondo soluções para problemas.

O 6.º ano do Ensino Fundamental aborda temas de arte, história local e identidade cultural. Disciplinas como Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Educação Física exploram expressões culturais, rituais locais e diversidade étnica. Os alunos estudam formas de expressão, intervêm em contextos sociais e desenvolvem compreensão crítica do discurso artístico.

Na série seguinte, 7.º ano do Ensino Fundamental, a Lei 10.639/03 tem destaque na disciplina de História, promovendo reconhecimento da diversidade étnico-cultural e valorizando contribuições de diferentes grupos. Os estudantes investigam dinâmicas sociais, econômicas e políticas locais, refletem sobre processos históricos e promovem atividades de resgate da memória local.

No 8.º ano do Ensino Fundamental, no campo de História, os estudantes exploram os processos de independência na América Latina, analisando os diferentes grupos étnicos envolvidos nessas lutas e discutindo o legado da escravidão nas Américas. Além disso, investigam as políticas indígenas durante o Império no Brasil, destacando sua relevância na construção da identidade local. É na disciplina de Artes que os alunos mergulham na produção artística contemporânea brasileira, especialmente em expressões como tatuagens, moda e artes urbanas, para entender como essas manifestações refletem a identidade cultural. Eles também exploram a relação entre corpo e ambiente através da dança, investigando elementos visuais que expressam identidade e promovendo intervenções artísticas interdisciplinares. Em Educação Física, os jogos dramáticos são vistos como expressão cultural. Eles permitem aos alunos entenderem elementos técnicos de esportes e distinguir modalidades esportivas. Além disso, auxiliam no reconhecimento e respeito à diversidade cultural humana.

No último ano do Ensino Fundamental, 9.º ano, Língua Portuguesa e Geografia se destacam na abordagem da Lei 10.639/03 e da história local. Os estudantes produzem textos argumentativos sobre temas relacionados à identidade cultural, compreendem conceitos de população e analisam contextos socioeconômicos regionais. Essas disciplinas oferecem espaço para explorar temas como a história local e construção de identidade cultural.

Diante das informações, percebe-se que o PPP possui uma base que norteia o processo educativo da rede, desde a modificação da LDB em 1996, na qual os temas transversais foram

instituídos. Com a modificação em 2003 e efetivação da Lei 10.639/03, o ensino dos temas voltados para a história e cultura da África e dos afrodescendentes passou a ser obrigatório e a estar dentro do mapa curricular.

Assim, há presença do que pede a Lei 10.639/03 nas propostas educativas, no entanto não foi possível identificar nenhuma proposta específica voltada para a comunidade, ou para a questão quilombola. Destaca-se o projeto “A Cor da Cultura”, que é da rede desde 2019, não apenas da escola, e é desenvolvido na semana do dia 20 de novembro, quando se comemora o Dia da Consciência Negra. As propostas de história local e identidade ocorrem de maneira similar, sem especificidade para a ancestralidade quilombola. A proposta de uma instituição se estende por toda a rede.

4.4.4 Registrando memórias: Aplicação de questionário com alunos do 5º ao 9º anos da Escola José Brito dos Anjos, que estudaram no período de 2006 a 2021, e com professores atuantes nesse mesmo período

Para realizar esta parte da pesquisa foi realizado um questionário, por possibilitar o uso de questões fechadas e abertas com os alunos e professores. Os formulários foram disponibilizados via Google Forms⁷⁵, e também impressos, para os colaboradores que não possuíam WhatsApp⁷⁶. O tipo de consulta utilizada seguiu o padrão semiestruturado com algumas poucas questões abertas. Foram construídos dois formulários, um, para os alunos do Ensino Fundamental II, e outro, para os professores.

A participação da modalidade Educação Infantil nessa pesquisa se deu através da participação dos seus professores.

Como professora na rede de ensino do município, estabeleci contato com os colaboradores da pesquisa através dos meus colegas de trabalho. Não foi possível interação presencial com os alunos, no entanto ocorreram algumas conversas via WhatsApp, com o

⁷⁵ O Google Forms é uma ferramenta que pode revolucionar a maneira como você coleta e analisa dados. Com um design intuitivo e fácil de usar, permite a criação de pesquisas, questionários e formulários personalizados de forma rápida e eficiente. Disponível em: <https://blog.eadplataforma.com/marketing-digital/google-forms/> Acesso em 20 de novembro de 2023.

⁷⁶ WhatsApp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à internet. O nome WhatsApp é um trocadilho com o cumprimento em inglês "What's up?" (que pode ser traduzido para "E aí?") + "app" (que é a abreviação de aplicativo). O WhatsApp foi lançado oficialmente em 2009 pelos veteranos do Yahoo! – uma das maiores empresas americanas de serviços para a internet – Brian Acton e Jan Koum, e funciona com sede em Santa Clara, na Califórnia, Estados Unidos. Considerado um aplicativo para celulares multiplataforma, o WhatsApp é atualmente compatível com todas as principais marcas e sistemas operacionais de smartphones do mundo, como o IOS (iPhone) e o Android. Disponível em: <https://www.significados.com.br/whatsapp/> Acesso em: 20 nov. 2023.

objetivo de incentivar a execução do estudo por meio do formulário online⁷⁷, utilizando o Google Forms. Foi possível participar de encontro presencial com o corpo docente, que ocorreu na semana pedagógica do município. Foi disponibilizada uma hora e meia, para que fosse apresentado o projeto de pesquisa e em seguida os envolvidos responderem aos questionamentos online.

O encontro com esses profissionais promoveu diálogos enriquecedores, pois eles puderam se expressar de forma espontânea, assim como foi possível conhecê-los e ouvi-los sobre suas práticas e desafios do cotidiano. Vale registrar que os professores mais antigos na instituição datam de 1997 e 1999.

4.4.5 Resultados da pesquisa “Reflexões sobre a natureza identitária dos alunos da comunidade remanescente de escravidão de Lagoa do Zeca”

Os resultados apresentados aqui forneceram uma visão abrangente das percepções e experiências dos consultados em relação a diversos aspectos relacionados ao ensino e à valorização da história e cultura afro-brasileiras.

No questionário dos alunos, um total de 35 estudantes e ex-estudantes⁷⁸ foram consultados. O marco temporal foi o critério estabelecido para a participação na pesquisa, assim os alunos que frequentaram a escola entre os anos de 2006 e 2021 foram os colaboradores da pesquisa, os quais responderam a um questionário com 16 perguntas, de acordo com três temáticas: a Lei 10.639/03, história local e identidade.

A primeira pergunta questionou ao aluno se ele já tinha ouvido falar da Lei 10.639/03, de modo que ele pudesse responder “sim” ou “não”. Pouco mais da metade dos participantes disse que “sim”.

Na segunda pergunta, sobre a frequência de estudo da história e cultura afro-brasileiras, notou-se uma variação significativa nas respostas. Isso indica uma diversidade de abordagens pedagógicas e um espaço para melhorias no currículo escolar. A inclusão desses conteúdos deve se tornar mais consistente e regular.

Na terceira pergunta, sobre as diferentes formas de abordagem dos temas relacionados à história e cultura afro-brasileiras em sala de aula, destacaram-se, entre as respostas, a predominância de discussões em grupo e atividades práticas, sugerindo uma valorização de

⁷⁷ Online se refere a alguém ou a algo que está conectado à internet ou a alguma rede de computadores, bem como a tudo aquilo que é feito através da ou na internet. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/on-line-ou-online/> Acesso em: 20 nov. 2023.

⁷⁸ Estudantes e ex-estudantes: a faixa etária deste público variou entre 12 e 35 anos de idade.

metodologias participativas e interativas para o ensino desses conteúdos.

Em relação à quarta pergunta, sobre inclusão de história e cultura afro-brasileiras em materiais didáticos, uma quantidade significativa dos envolvidos confirmou a presença desse conteúdo nesses recursos educacionais. No entanto, é importante investigar mais a fundo a qualidade e a profundidade dessas abordagens nos materiais didáticos disponíveis.

O quinto questionamento evidenciou a percepção dos consultados quanto à contribuição do estudo da história e cultura afro-brasileiras para a valorização da diversidade cultural. A maioria dos participantes reconheceu essa contribuição de forma positiva, ressaltando a importância desses conhecimentos na promoção do respeito à pluralidade cultural e na construção de uma sociedade mais inclusiva.

A sexta pergunta revelou nuances importantes sobre o sentimento de representação dos envolvidos nos conteúdos estudados em História. A maioria declarou sentir-se representada, porém um número expressivo dúvida ou nega essa representatividade. Isso sinaliza a necessidade de reflexão crítica sobre a diversidade de perspectivas e narrativas nos currículos escolares.

A temática da sétima pergunta destacou a percepção dos envolvidos sobre a presença de conteúdos que valorizam a cultura africana em outras disciplinas além de História. A maioria dos participantes reconheceu essa presença, o que sugere a importância de uma abordagem interdisciplinar e integrada para o ensino e a valorização da diversidade cultural.

A oitava pergunta procurou saber se o aluno se considerava parte de uma comunidade remanescente de quilombo, e a grande maioria respondeu que “sim”, uma parcela significativa ficou em dúvida e uma minoria disse não ter certeza.

A nona pergunta questionou sobre como o aluno definia sua identidade. Nesse ponto mais da metade respondeu que se identificava como afrodescendente, outros se consideraram pardos, poucos responderam afro e pardo e ninguém se identificou com a cor branca.

Quando perguntados, na décima pergunta, sobre a relevância do pertencimento à sua comunidade na construção de sua identidade, por ser uma questão aberta, nem todos os alunos responderam. Entre as respostas obtidas, a maioria disse que considerava esse pertencimento muito importante e que era preciso valorizar e preservar esse legado, no entanto alguns poucos disseram não saber se pertenciam ao grupo de remanescentes e outros mencionaram não haver muita relevância.

Na décima primeira pergunta, ao serem perguntados se tinham conhecimento da história da comunidade remanescente de quilombo à qual pertenciam, a maioria disse que “sim”.

As últimas perguntas buscaram saber como a história local e regional são abordadas

pela comunidade e qual a relevância da preservação da cultura local. Alguns alunos responderam que ocorre na comunidade de diversas maneiras, com destaque para as tradições quilombolas; outros, na escola, através de desfiles e apresentações afro-brasileiras, eventos sobre a beleza negra e atividades de pesquisa, apresentações de capoeira, músicas, danças tradicionais e documentários. Muitos mencionaram a importância da transmissão oral pelos mais velhos.

Do questionário desenvolvido para os professores, participaram 10 docentes⁷⁹. O formulário abarcou três temáticas: “Identidade”, com 10 perguntas; “História regional e local no contexto escolar”, com 18 perguntas; e “Implementação da Lei 10.639/03 na escola”, com 10 perguntas, totalizando 38 questões. Duas das últimas perguntas tratavam da existência de material didático para discutir a história local e sugestões de abordagem.

Ao analisar as respostas dos participantes sobre construção identitária, observamos uma visão majoritária (100%). Ela sugere a identidade como um processo contínuo, influenciado por experiências ao longo da vida. Essa percepção reflete uma abordagem construtivista e desenvolvimentista, que reconhece a identidade pessoal como algo em constante evolução.

Quando questionados sobre os fatores que mais influenciam na construção da identidade, os entrevistados destacam a cultura e a sociedade (50%) e as experiências de vida (30%) como os elementos mais significativos. Esses resultados ressaltam a importância do ambiente social e das vivências individuais na formação da identidade pessoal, evidenciando a complexidade desse processo.

A análise das respostas revela que a maioria dos consultados (60%) considera as experiências de vida como tendo um impacto significativo em sua identidade pessoal, enquanto 40% acreditam em um impacto moderado. Esses dados sugerem que as experiências vividas desempenham um papel fundamental na moldagem das crenças, valores e perspectivas individuais.

A pesquisa mostra que, quanto à mudança de identidade na vida, 50% dos entrevistados acreditam na possibilidade de alteração, enquanto 40% a veem como constante. Essa variedade de opiniões reflete a compreensão da identidade como um processo dinâmico e fluido, suscetível às alterações, em resposta a diferentes contextos e experiências.

Outros dados revelam uma variedade de percepções quanto ao impacto da cultura,

⁷⁹ Dos 10 docentes da instituição, apenas um professor é formado em Licenciatura em História. Os demais em Normal Superior, Magistério e Pedagogia. Em relação ao tempo de serviço, a professora que está há mais tempo na escola data de 1997, seguida de outro colega que data de 1999. Com relação à faixa etária, ela varia entre 28 e 58 anos de idade.

sociedade e relações interpessoais na identidade pessoal. Enquanto 40% dos participantes consideram a influência da cultura e sociedade como moderada, outros 30% acreditam que é notável. Quanto às relações interpessoais, houve uma distribuição equilibrada entre os níveis de impacto, destacando a importância das interações sociais na formação da identidade.

Essas análises fornecem instrumentos significativos sobre as percepções e compreensões dos entrevistados sobre identidade, sua formação e influências, destacando a natureza dinâmica e multifacetada desse conceito ao longo da vida e a necessidade desta para o papel do educador, que é mediador e facilitador de aprendizagens individuais e coletivas.

A maioria dos educadores entrou na escola no período de 2006 a 2013, mostrando uma gama diversificada de datas de admissão. Isso sugere que a escola tem uma diversidade de educadores, em que alguns são mais antigos (1997 e 1999) e outros, mais recentes, o que pode influenciar na dinâmica da comunidade escolar e nas relações interpessoais.

No que se refere aos conflitos relacionados à identidade, constata-se trinta por cento, (30%), dos consultados relata experiências de conflito ou questionamento, enquanto setenta por cento, (70%), não menciona tal vivência. Esses achados indicam que, apesar de algumas pessoas poderem passar por períodos de dúvida, a maioria parece ter uma compreensão firme ou menos inquisitiva de sua identidade.

Praticamente todos os envolvidos, exceto um, concordam que a identidade é adquirida ao longo da vida. Isso indica uma compreensão majoritária do processo de construção contínua, influenciado por vários fatores ao longo do tempo. Isso reforça a ideia de que a identidade é um fenômeno dinâmico e multifacetado.

Além disso, todos os entrevistados (100%) concordam que as facetas da identidade interagem de forma complexa, sugerindo uma compreensão holística e integrada desse aspecto pessoal. Essa constatação evidencia o reconhecimento da complexidade intrínseca à identidade humana, a qual é influenciada por múltiplos aspectos inter-relacionados.

100% dos participantes relatam que as redes sociais exercem influência na construção da identidade, demonstrando uma percepção generalizada da importância dessas plataformas online nesse processo. Essa unanimidade reflete a relevância das redes sociais como espaços de expressão e interação que contribuem significativamente para a formação da identidade contemporânea.

A integração da história local no currículo escolar é percebida positivamente noventa por cento, (90%), dos entrevistados, enquanto dez por cento, (10%), mantém uma percepção neutra sobre o assunto.

Da mesma forma, a participação da comunidade na preservação de locais históricos é

vista positivamente pela maioria dos participantes (90%), com apenas uma minoria de (10%) expressando uma percepção neutra sobre o tema.

Em (60%) dos consultados vê-se um papel moderado dos membros da comunidade na valorização da história local, enquanto quarenta por cento, (40%), acha esse papel significativo. Para modificar essa realidade, um dos envolvidos sugeriu:

Deveria ser incentivada a gravação de curtas-metragens, entrevistas, documentários, registros fotográficos de locais e biografias de pessoas que possam narrar e relatar a nossa história, e todo esse material deve ser guardado na escola local, para que todos tenham acesso. (Maurício Junior de Souza, 2024).

80% dos entrevistados consideram que a incorporação da diversidade de perspectivas históricas no ensino é feita de maneira moderada, enquanto uma minoria (20%) acha que é feita de forma abrangente.

Também, (80%) dos colaboradores consideram eficazes os projetos na motivação dos estudantes, enquanto (20%) indicam que são pouco trabalhados ou ineficazes.

Ao mesmo tempo, 50% do público abordado relatam uma utilização moderada das atividades práticas para explorar a identidade dos alunos, 40% indicam um uso expressivo e 10% mencionam uma aplicação limitada.

Ao se referir aos métodos de identidade, 80% dos professores concordam com uma estratégia explícita nas aulas. Uma minoria (20%) indica uma abordagem implícita ou a ausência dela.

Todos os participantes (100%) relatam que os alunos refletem sobre sua própria identidade durante as aulas, indicando uma prática generalizada de autorreflexão entre os estudantes.

A maioria dos envolvidos (80%) menciona a utilização de projetos específicos para explorar a identidade dos alunos, enquanto uma minoria (20%) indica outras abordagens ou uma combinação de diferentes métodos.

Sobre a diversidade cultural e inclusão, 90% indicam uma abordagem aberta e inclusiva da diversidade cultural e inclusão na construção da identidade dos estudantes, enquanto uma minoria (10%) indica uma abordagem limitada.

De forma unânime (100%), os professores concordam que os educadores desempenham um papel como facilitadores ativos na construção da identidade dos alunos, destacando a importância do papel dos professores nesse processo.

Na questão sobre a contribuição dos materiais didáticos, houve uma distribuição equilibrada entre os consultados. 50% relatam uma participação significativa do material para

a compreensão da identidade pelos alunos. Os outros 50% indicam uma contribuição moderada.

Ao serem questionados sobre a existência desse material, as respostas eram diversas. No que se refere ao conteúdo didático usado para abordar a história local, notamos uma diversidade de métodos e ferramentas utilizadas pelos consultados. As respostas incluíam a realização de entrevistas com moradores locais e a execução de projetos educacionais. A leitura de obras específicas, como "Do Quilombo que eu vim", de Betânia Rita, também foi sugerida. Além disso, a criação de material audiovisual, como curtas-metragens e documentários, foi proposta para documentar a história local.

Além disso, alguns participantes indicam que não há um material didático específico, mas que os projetos são adaptados de acordo com os livros disponíveis. Essa diversidade de abordagens demonstra uma preocupação em explorar diferentes recursos para enriquecer o ensino da história local.

Uma totalidade de 100% dos entrevistados relata que os temas abordados em sala de aula estão conectados com a vivência e identidade dos alunos, evidenciando uma prática pedagógica que valoriza a experiência pessoal dos estudantes.

A maioria dos participantes (90%) indica que as atividades extracurriculares são utilizadas ativamente na construção da identidade dos alunos, enquanto uma minoria (10%) menciona uma utilização limitada dessas atividades para esse fim.

Novamente de forma unânime, 100% dos professores concordam que o ambiente escolar contribui de maneira positiva para a construção da identidade dos alunos, destacando a importância do contexto educacional nesse processo.

Parte dos consultados sugere diversos ajustes no currículo escolar atual, com introdução de novos temas (30%) e com a adaptação de métodos de ensino (50%). Outras sugestões não especificadas foram feitas por 20% dos colaboradores.

Sobre a incorporação da Lei 10.639/03 a maioria dos envolvidos (60%) indica que ela é incorporada integralmente ao currículo escolar, enquanto outros (40%) relatam uma incorporação parcial.

Grande parte dos consultados (80%) acredita que os projetos interdisciplinares asseguram uma abordagem eficaz da Lei 10.639/03 nas aulas. Uma minoria (20%) indica outras abordagens ou uma combinação de métodos diferentes.

60% dos entrevistados mencionam que temas de história e cultura afro-brasileiras estão integrados em todas as disciplinas. Por outro lado, 40% relatam que somente nas aulas específicas dedicadas ao tema.

A Lei 10.639/03 está presente em diversas situações didáticas durante o ano para 80%

dos professores consultados, enquanto 20% indicam que ela só esteve presente naquelas que ocorreram em ocasiões específicas.

Os professores foram questionados sobre a percepção de cada um em relação à implementação da Lei 10.639/03 ao longo do tempo, de 2006 a 2021. As respostas revelam uma variedade de opiniões. Alguns afirmam que a lei foi expressivamente implementada em 2020 e 2016, outros relatam uma implementação parcial ou gradual ao longo do tempo.

Algumas respostas enfatizam a relevância de projetos específicos para práticas quilombolas, como “A Cor da Cultura”, que promove o desfile “Beleza Negra”. Outras sugerem uma maior atenção e destaque à lei nos últimos anos. Essa diversidade de percepções reflete a complexidade da implementação de políticas educacionais e evidencia a importância de uma análise abrangente e contextualizada desses processos.

Essas análises adicionais completam o panorama das percepções e práticas relacionadas à implementação da Lei 10.639/03 e à abordagem de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira na escola.

Discorrer sobre a construção da identidade é um processo complexo que envolve uma interação dinâmica entre diversos elementos, tais como experiências individuais, relações interpessoais, contexto cultural e influências sociais. A pesquisa na comunidade quilombola Lagoa do Zeca e a revisão literária dos estudos da Lei 10.639/03 destacam essa complexidade. Ambas enfatizam a necessidade de entender a formação identitária de forma multifacetada.

Na revisão literária inicial, foram analisadas 20 dissertações sobre a aplicação da Lei 10.639/03. As discussões focaram nas contribuições à construção da identidade quilombola. Pesquisadores como Araújo (2016), Barreto (2016) e Santos (2014) apresentaram suas perspectivas sobre o impacto dessa legislação na identidade.

Os resultados das abordagens mostram que professores e alunos reconhecem a influência do contexto cultural e social em sua identidade. Eles demonstram consciência sobre a interação entre suas experiências pessoais e o ambiente ao redor.

Araújo (2016) destaca, em sua pesquisa, a presença de termos excludentes e categorias homogeneizadoras no sistema educacional, demonstrando que a identidade quilombola enfrenta desafios significativos na atual estrutura educacional. A falta de diálogo crítico com as diretrizes étnico-raciais revela uma lacuna entre a legislação e sua efetiva implementação nas escolas do campo.

A pesquisa de Barreto (2016) traz à tona a resistência histórica do povo quilombola, enfatizando suas lutas contra a opressão. Seu trabalho realça a necessidade de incluir narrativas de resistência nos currículos escolares. Reconhece a força, organização e resiliência do povo

negro, fundamentais para construir a identidade quilombola.

Santos (2014) concentra-se na desconstrução de mitos, como o da democracia racial, assumindo uma responsabilidade educativa na formação de uma identidade que respeite a história do povo negro. Seu estudo ressalta a importância de uma educação transformadora, capaz de combater ideologias racistas e promover a igualdade.

Ao integrar esses estudos, percebemos que, apesar dos desafios na implementação da Lei 10.639/03, a resistência emerge como uma força impulsionadora na construção da identidade quilombola. A resiliência, a organização histórica e a luta contra a opressão, destacadas por Barreto (2016) tornam-se elementos-chave nesse processo. Santos (2014) ressalta a responsabilidade educativa na desconstrução de mitos e na promoção de uma educação que não apague a história do povo negro. Nesse sentido, a legislação não é apenas uma imposição, mas uma chamada para uma abordagem pedagógica mais ampla e transformadora.

As pesquisas de Araújo, Barreto e Santos evidenciam desafios na implementação da legislação escolar, ressaltando a importância do diálogo crítico e da incorporação de narrativas de resistência. A resiliência e a luta contra a opressão emergem como elementos-chave na construção da identidade quilombola. Destaca-se a necessidade de uma educação inclusiva e transformadora, ultrapassando a mera conformidade para adotar uma abordagem pedagógica que respeite e promova a história do povo negro.

A pesquisa regional e a revisão literária concordam na importância da história regional no currículo escolar. Além disso, a implementação da Lei 10.639/03 é essencial para valorizar a diversidade cultural e étnica. No entanto, uma distinção notável entre os dois estudos reside na profundidade da análise das percepções dos participantes. Enquanto a pesquisa realizada na comunidade Lagoa do Zeca proporcionou uma investigação mais direta e contextualizada das visões dos moradores, professores e alunos locais, a revisão literária abordou uma gama mais ampla de perspectivas e conclusões advindas de diversos estudos em âmbito nacional.

Portanto, ambos os estudos ressaltam a importância de uma abordagem educacional inclusiva que reconheça e valorize a diversidade cultural, contribuindo assim para a construção de identidades mais resilientes. A análise dos resultados revela a complexidade da formação identitária e ressalta a importância de uma educação que reconheça as várias influências que formam a identidade em diversos contextos sociais e culturais.

4.4.7 Análise das contribuições da história local e da Lei 10.639/03 na construção identitária dos alunos da Escola José Brito dos Anjos: perspectivas discentes e docentes

A discussão sobre identidade tem movimentado o mundo acadêmico e a sociedade em geral. Na atualidade discute-se muito a volatilidade com que as pessoas são e deixam de ser, dando uma ideia de transição infinita possibilitada pelo mundo moderno. Nesse contexto é relevante afirmar que a discussão aqui presente se fixa na ideia de identidade a partir das construções e interações socioculturais entre os alunos da Escola José Brito dos Anjos, os professores da instituição, a história local e a comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca.

Para esta pesquisa o marco temporal foi estabelecido entre os anos de 2006 a 2021. Por se tratar de um marco temporal extenso, vale explicitar que uma investigação nem sempre consegue seguir todos os objetivos traçados e desejados. Por isso, algumas verificações documentais não foram possíveis, como, por exemplo, em relação aos planos de ensino dos anos: 2006, 2008 e de 2009 a 2016. Foram disponibilizados somente os anos de 2007, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021. Para garantir a fidedignidade e cientificidade deste trabalho investigativo, as informações sobre esses anos faltantes foram obtidas com base na participação de dois professores da Escola José Brito dos Anjos, que estão na instituição desde 1997 e 1999. Com suas contribuições, foram de fundamental importância para cumprir com o propósito deste trabalho.

Os resultados obtidos revelam percepções amplamente positivas sobre o ensino e a valorização da história e cultura afro-brasileiras. A participação de 35 estudantes e ex-estudantes com idades entre 12 e 35 anos, que frequentaram a escola no período de 2006 a 2021, trouxe contribuições valiosas para a análise das três temáticas centrais: Lei 10.639/03, história local e identidade.

Logo no início, os dados mostram que mais da metade dos alunos já tinha ouvido falar da Lei 10.639/03, evidenciando que o conteúdo está presente no ambiente escolar. Esse reconhecimento inicial demonstra que a legislação está sendo abordada de forma significativa no cotidiano escolar.

Outro dado relevante é a forma como os temas de história e cultura afro-brasileiras são abordados em sala de aula. Destaca-se a predominância de discussões em grupo e atividades práticas, o que aponta para o uso de metodologias ativas e participativas. Essa estratégia promove o protagonismo dos alunos e favorece uma aprendizagem mais significativa. De forma semelhante, uma grande parcela dos estudantes reconheceu a presença de conteúdos sobre

história e cultura afro-brasileiras nos materiais didáticos utilizados, o que demonstra o esforço na inserção de conteúdos relevantes nos recursos de aprendizagem.

A percepção dos alunos sobre a contribuição do estudo da história e cultura afro-brasileiras para a valorização da diversidade cultural também se destacou. A maioria dos participantes reconheceu positivamente essa contribuição, destacando a importância desses conhecimentos na promoção do respeito à pluralidade cultural e na construção de uma sociedade mais inclusiva.

No que diz respeito à representação dos alunos nos conteúdos de História, a maioria dos estudantes afirmou se sentir representada, o que revela a eficácia das práticas pedagógicas na promoção de uma identidade mais forte e positiva. De forma semelhante, uma parte considerável dos alunos indicou a presença de conteúdos que valorizam a cultura africana em outras disciplinas, o que reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar no currículo escolar.

A identidade quilombola foi outro ponto importante abordado na pesquisa. Ao serem perguntados se se consideravam parte de uma comunidade remanescente de quilombo, a grande maioria respondeu que "sim", o que revela um forte senso de pertencimento identitário. Quando questionados sobre a forma como se identificavam, mais da metade se reconheceu como afrodescendente, o que evidencia a afirmação positiva da identidade étnico-racial.

A importância do pertencimento à comunidade foi destacada pela maioria dos estudantes, que ressaltaram a relevância de preservar e valorizar o legado cultural. Esse resultado reforça o papel da escola na valorização da identidade coletiva e no fortalecimento dos vínculos culturais locais.

Sobre o conhecimento da história da comunidade remanescente de quilombo, a maioria afirmou ter esse conhecimento, destacando a eficácia das práticas pedagógicas voltadas para a memória local. Da mesma forma, a preservação da cultura local foi apontada como um aspecto positivo, com os alunos destacando que a valorização cultural ocorre tanto na comunidade quanto na escola, por meio de desfiles, apresentações culturais, eventos de beleza negra e outras práticas que reforçam as tradições quilombolas.

Os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores também reforçam a perspectiva positiva. Com a participação de 10 docentes, a pesquisa revelou um corpo docente com experiência diversificada, com educadores atuando desde 1997 e 1999, e outros ingressando entre 2006 e 2013. A diversidade de experiências contribui para a riqueza das práticas pedagógicas e a integração de diferentes abordagens no ensino de história e cultura afro-brasileiras.

100% dos professores que participaram da pesquisa consideram que a identidade é construída ao longo da vida, o que evidencia uma compreensão mais aprofundada sobre o papel do educador no desenvolvimento identitário dos alunos. Além disso, os docentes concordam unanimemente que as facetas da identidade interagem de forma complexa, o que demonstra uma visão holística sobre o desenvolvimento do aluno.

A influência das redes sociais na construção da identidade foi um dos pontos mais relevantes. 100% dos consultados concordam que as redes sociais influenciam o processo identitário, demonstrando a importância de considerar esse elemento no contexto educacional. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas que explorem o uso das redes sociais de forma crítica e reflexiva.

Dos consultados, 90% concordam que a integração da história local no currículo escolar é percebida de forma positiva, destacando a relevância do ensino da história regional. Da mesma forma, a preservação de locais históricos foi apontada como uma prática valorizada, sendo reconhecida pelo mesmo número de participantes. Nesse aspecto, foi sugerida a criação de curtas-metragens, entrevistas e documentários sobre a história local, como forma de preservar e transmitir a memória comunitária.

A incorporação da diversidade de perspectivas históricas no ensino foi destacada, com 80% dos consultados reconhecendo sua existência, embora alguns apontassem a necessidade de ampliar a abrangência dessas abordagens. As práticas interdisciplinares foram bem avaliadas, pois 80% dos participantes consideram os projetos eficazes na motivação dos estudantes, o que evidencia a importância de estratégias pedagógicas diversificadas.

Outro ponto positivo foi a forma como os professores percebem o papel dos educadores como facilitadores da construção da identidade dos alunos. Todos os professores consultados (100%) afirmam desempenhar um papel ativo na formação identitária dos alunos, destacando a relevância da interação professor-aluno nesse processo.

A abordagem inclusiva da diversidade cultural foi destacada por 90% dos envolvidos, que consideram a prática aberta e inclusiva. Isso reflete uma valorização das diferenças e o respeito à pluralidade cultural no ambiente escolar. Além disso, a relevância dos materiais didáticos foi reconhecida, com 50% dos participantes afirmando que o material contribui significativamente para a compreensão da identidade, enquanto outros 50% indicam uma contribuição moderada, o que reforça a necessidade de aperfeiçoar os recursos pedagógicos.

Também foi investigada a incorporação da Lei 10.639/03 ao currículo escolar. 60% dos consultados indicam que a Lei está incorporada de forma integral, enquanto os outros 40%

apontam uma incorporação parcial. Isso mostra que, embora haja avanços significativos, ainda há espaço para melhorias no processo de implementação.

Os projetos interdisciplinares foram destacados como uma ferramenta eficaz para a abordagem da Lei 10.639/03. 80% dos entrevistados afirmam que os projetos asseguram uma abordagem eficaz, o que reforça a importância de integrar o conteúdo de forma transversal no currículo. Além disso, 60% dos consultados afirmam que os temas de história e cultura afro-brasileiras estão presentes em todas as disciplinas, o que revela um esforço significativo para garantir a presença do tema em múltiplos contextos educacionais.

As práticas pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 ao longo do ano também foram apontadas positivamente. 80% dos professores afirmam que a Lei está presente em diversas situações didáticas ao longo do ano, demonstrando que a legislação não é abordada apenas em datas comemorativas, mas sim de forma transversal e contínua.

Os dados sobre a implementação da Lei 10.639/03 no período de 2006 a 2021 revelam uma percepção de melhorias ao longo do tempo, com destaque para a implementação em 2016 e 2020, quando práticas mais assertivas foram adotadas, como o desfile “Beleza Negra” e o projeto "A Cor da Cultura", que valorizam a estética e a identidade negra.

De forma geral, a análise dos resultados revela que as práticas de ensino da história e cultura afro-brasileiras têm gerado impactos significativos no desenvolvimento da identidade dos alunos, na valorização da diversidade cultural e no fortalecimento do pertencimento às comunidades remanescentes de quilombo. A pesquisa evidencia que a Lei 10.639/03 está sendo amplamente implementada na prática pedagógica, especialmente por meio de projetos interdisciplinares, eventos culturais e atividades participativas.

Em resumo, a presença de metodologias participativas e práticas interdisciplinares promove o protagonismo dos alunos e amplia as possibilidades de formação de uma identidade crítica e ativa. Além disso, a participação ativa dos professores e a compreensão de seu papel como facilitadores da construção da identidade dos alunos são indicadores positivos que apontam para uma prática educativa comprometida com a inclusão, o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre questões fundamentais como "quem sou eu", "de onde vim" e "para onde vou" são elementos essenciais na construção da identidade, moldando a jornada que nos trouxe ao presente e influenciando quem nos tornamos agora. É fato que a busca pela compreensão de nós mesmos e nossa trajetória histórica se enriquece com a análise crítica dos registros históricos; muitas vezes interpretados de forma equivocada, para não mencionar coercitiva, e frequentemente numa perspectiva eurocêntrica.

Na atualidade, a dinâmica e a velocidade em que ocorrem as transformações no mundo e na vida social, a tal da modernidade líquida (Bauman, 2009), têm exigido do indivíduo uma capacidade de adaptação rápida e infinita. Nessas "trocas" adaptativas, esse novo ser se constrói, destrói e se reconstrói numa busca constante de autoafirmação, enquanto indivíduo cognitivo, cultural e coletivo que atua e transforma o meio à sua volta. A forma como interpretamos e lidamos com essas rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas é influenciada pela forma como fomos moldados pelo eurocentrismo.

Em meio a esse cenário, de sociedade fluida, discute-se na contemporaneidade o que se chama de crise identitária (Hall, 2006). Numa visão antropológica, a identidade é construída culturalmente nas relações que o indivíduo tece consigo, com o outro e com o meio. Considerando a velocidade em que as transformações acontecem, é aceitável que a pessoa se identifique de diversas maneiras, ou até mesmo não consiga se identificar. Nesse pressuposto, as questões iniciais desse texto são fundamentais para a construção da identidade, pois orientam nossa trajetória até o presente e impactam diretamente nossa essência. A busca por respostas é inegável. Sob sistemas hierárquicos, essas categorias perpetuaram a subjugação de uns sobre outros. Esse modelo de opressão e controle foi moldado por diversas regras e princípios ao longo do tempo, destacando a contínua luta pelo poder e justiça na História.

Não é apenas irônico, mas também proposital, que a História tenha sido moldada e narrada sem reconhecer a riqueza e a sabedoria da medicina indígena. Essa omissão é enraizada em narrativas eurocêntricas que retratam os povos indígenas como "selvagens" e os africanos como "bestiais". Nos registros históricos convencionais, como o de Michel de Certeau (1982), raramente encontramos menção ao esforço árduo e sacrifícios derramados pelos marginalizados da época, tratados como mera "mercadoria" pelos senhores de escravos.

Os africanos foram rotulados como "imbecis" por estereótipos racistas da época. Foram reduzidos a características físicas: lábios grossos, narizes largos e cabelos crespos. Sua

melanina foi vista como um "defeito de cor"⁸⁰. Essa visão distorcida da humanidade serviu para justificar a exploração e a brutalidade contra esses grupos, perpetuando assim a narrativa de inferioridade que até hoje reverbera em muitos aspectos de nossa sociedade.

Ao reconhecermos essas omissões e distorções na história oficial, podemos começar a desafiar os preconceitos arraigados e a dar voz às histórias silenciadas, valorizando assim a diversidade e a complexidade da experiência humana.

A História foi influenciada pelas experiências, visões de mundo e ações do homem branco europeu. Nessa perspectiva eurocêntrica, os negros eram frequentemente desumanizados e marginalizados, o que naturalizava sua representação em situações de subjugação e castigo.

Os registros históricos tradicionais muitas vezes retratam os negros apenas em contextos de sofrimento, como troncos, castigos e senzalas, relegando-os a uma narrativa de submissão e dor. No entanto, é importante reconhecer que essas não foram as únicas facetas da experiência negra durante o período da escravidão.

Apesar das condições opressivas, as senzalas também foram locais de resistência, cultura e solidariedade, onde os escravizados encontravam formas de expressão e conexão que desafiavam a opressão. O papel do negro foi fundamental na animação da vida doméstica brasileira. Ela contrastava com a suposta melancolia dos portugueses e caboclos.

Nos engenhos, tanto nas plantações como dentro de casa, nos tanques de bater roupa, nas cozinhas, lavando roupa, enxugando prato, fazendo doce, pilando café; nas cidades, carregando sacos de açúcar, pianos, sofás de jacarandá de ioiôs brancos – os negros trabalharam sempre cantando: seus cantos de trabalho, tanto quanto os de xangô, os de festa, os de ninar menino pequeno, encheram de alegria africana a vida brasileira. Às vezes de um pouco de banzo: mas principalmente de alegria. (FREYRE, 2003, p. 291).

Esses momentos de alegria e comunidade representavam uma brecha na constante luta contra o sofrimento e a injustiça que caracterizavam suas vidas.

Freyre (2003), em “Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”, descreve como a presença negra trouxe alegria e vitalidade para diversas celebrações populares, como os são-jões de engenho, os bumbas-meu-boi, os cavalos-

⁸⁰ Essa expressão é utilizada como título de um livro: GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor. Rio de Janeiro: Record, 2009. “Fascinante história de uma africana idosa, cega e à beira da morte, que viaja da África para o Brasil em busca do filho perdido há décadas. Ao longo da travessia, ela vai contando sua vida, marcada por mortes, estupros, violência e escravidão. Inserido em um contexto histórico importante na formação do povo brasileiro e narrado de uma maneira original e pungente, na qual os fatos históricos estão imersos no cotidiano e na vida dos personagens, 'Um defeito de cor', de Ana Maria Gonçalves, é um romance histórico, de leitura voraz, que prende a atenção do leitor da primeira à última página” (GONÇALVES, 2009. p. 7).

marinhos, os carnavais e as festas de Reis. Ressalta também a influência das tradições culturais africanas nessas festividades, revelada pela exuberância e expansividade dos negros em suas expressões artísticas. O texto menciona exemplos específicos de ranchos totêmicos de negros no Carnaval do Rio de Janeiro e de Pernambuco, demonstrando a continuidade dessas manifestações culturais ao longo do tempo.

Ao reconhecermos essas nuances na história da escravidão, podemos ampliar nossa compreensão da complexidade da experiência negra e honrar a resiliência e a humanidade daqueles que resistiram à opressão.

Refletir sobre a ancestralidade no Brasil é um exercício profundo que deve transcender as páginas da história escrita. “Desde os dias de Gobineau, que descreveu o país como atrasado, de gente feia, destinado à degeneração” (Schwarcz, 1993, p. 13), a miscigenação tem sido uma força poderosa na formação do povo brasileiro.

Essa relevância da miscigenação foi discutida por Antônio Risério (2023), o qual rejeita visões simplistas sobre identidade racial. Para uma compreensão mais ampla e dinâmica da personalidade brasileira, é preciso que se reconheça a diversidade e a fluidez das características individuais no contexto do país.

A pele escura, outrora discriminada, continua a ser estigmatizada, apesar do mito persistente da democracia racial. Para muitas pessoas negras, a cor da pele tem sido um desafio, uma fonte de dor e, em alguns casos, até mesmo um motivo para negar sua própria identidade.

É compreensível que, diante desse histórico de discriminação e marginalização, algumas pessoas negras busquem negar ou minimizar sua identidade racial como uma forma de enfrentar os desafios impostos pelo racismo estrutural. No entanto, é fundamental reconhecer e valorizar a riqueza da herança africana e afro-brasileira, bem como celebrar a diversidade e a resiliência das comunidades negras em meio às adversidades.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho percebe-se, nas entrelinhas desses registros, verdades muitas vezes silenciadas. Os autores se concentram em narrativas dominantes que podem subestimar ou minimizar a contribuição e o impacto de grupos historicamente marginalizados, como a comunidade negra.

Nas pesquisas conduzidas sobre a implementação da Lei 10.639/03, a presença do mito da democracia racial se revela de maneira concreta. Discursos e entrevistas documentam essa realidade. Embora muitos declarem que não há discriminação, é admirável quando a imagem do negro é associada a um status promissor ou como exemplo de beleza, inteligência, liderança e proeminência. Isso demonstra uma visão preconceituosa, sugerindo que os negros não merecem privilégios ou reconhecimento em igualdade de condições com outras raças. Essa

percepção distorcida perpetua estereótipos prejudiciais e alimenta a desigualdade estrutural na sociedade.

Durante entrevistas realizadas com membros da comunidade quilombola de Lagoa do Zeca, fica evidente que alguns residentes não reconhecem ou até negam sua ancestralidade remanescente do período escravista, influenciados pelo modelo eurocêntrico da História, que marginaliza ou desvaloriza as experiências e contribuições dos povos historicamente oprimidos.

No entanto, entre alunos e professores da mesma comunidade, consultados na Escola José Brito dos Anjos, a maioria expressa reconhecimento e orgulho notáveis de suas origens, ainda que não percebam atitudes e comportamentos que denunciam a presença do mito da democracia racial no cotidiano da comunidade.

Embora muitos dos costumes e tradições locais não sejam diretamente reconhecidos como herança africana, algumas dessas atividades permanecem vivas no dia a dia dessas pessoas. Assim, suas realizações na comunidade refletem uma rica convergência cultural. Dentre as mais vivenciadas pode-se citar o sincretismo religioso que envolve o trabalho das benzedeadas e eventos como o cariru. Ademais, a escola mantém uma conexão profunda com as celebrações em honra do padroeiro da comunidade, o Senhor do Passos, e realiza eventos, como campeonatos de futebol e festejos juninos, que fazem parte da cultura local.

A pesquisa sobre a implantação da Lei 10.639/03 não visa apenas a valorização e a inclusão das questões étnico-raciais nos currículos escolares, mas também busca promover educação que questiona e amplia as perspectivas sociais, culturais e históricas de maneira mais holística e transformadora.

Embora não se possa garantir sua eficiência, essa ação fortalece os discursos de valorização, resistência e resiliência dos povos africanos na composição do país, buscando enfraquecer o mito da democracia racial, pois faz refletir sobre a persistência de atitudes de preconceito veladas, disfarçadas em discursos neutros.

Atestado pelos alunos e professores, a Lei e a história local se fazem presentes nas práticas escolares, demonstrando um reconhecimento de pertencimento da comunidade. Além disso, a análise das respostas dos alunos revela percepções e sugestões sobre como fortalecer a conexão entre a história local e a identidade quilombola.

O resultado das entrevistas e da enquete aponta para uma sensibilização sobre as ameaças à preservação da cultura, destacando a urgência de ação e reflexão sobre o papel de cada membro da comunidade nesse processo. Embora algumas respostas reconheçam a importância da preservação do patrimônio, elas também revelam reservas e a necessidade de um esforço mais abrangente para abraçar a herança dos ancestrais, pois certos estudantes

manifestam indecisão ou ausência de sugestões claras, destacando a complexidade desse desafio e a urgência de uma abordagem reflexiva. Nesse sentido, surge a preocupação com a gradual perda da cultura que afeta alguns indivíduos.

Incluem-se, enquanto sugestões para o fortalecimento da consciência identitária, a reintrodução de aulas sobre a cultura quilombola e parcerias com instituições públicas e privadas. Sobre a relevância da preservação cultural, o teórico Stuart Hall (2006) ressalta que "Preservar a cultura é preservar a identidade de um povo, é garantir a continuidade de suas tradições e valores. É através dessa preservação que as comunidades encontram força para resistir às ameaças externas e manter viva sua história" (Hall, 2006, p. 79).

Manter essas relações de tradição e ancestralidade é um desafio para todas as culturas, especialmente as das comunidades quilombolas. Por isso, a preservação da história local não deve ser negligenciada em meio aos eventos históricos grandiosos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER), a eficácia nessa educação requer a incorporação diária dessas questões. Assim, os estudantes se reconhecem como indivíduos, além de cor ou classe social, e percebem a diversidade mundial. Essa incorporação no cotidiano promove a identificação da unicidade que nos torna iguais enquanto seres humanos e cidadãos de direitos e deveres igualitários, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa (DCNEs, 2004).

Diante desses desafios, a educação se apresenta como um instrumento categórico para a compreensão profunda da História e para fortalecer a conexão entre a história local e a identidade quilombola. Essa abordagem inclui a documentação contínua das tradições e a responsabilidade intergeracional de preservar a verdadeira essência da cultura africana, que corresponde ao que defende a Lei 10.639/03.

Assim, ante o exposto, a pesquisa sobre as "Reflexões sobre a natureza identitária dos alunos da comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca: Contribuições da história local e da Lei 10.639/03 no período de 2006 a 2021" cumpriu seus objetivos, uma vez que pôde analisar, a partir de documentos e entrevistas, a existência de contribuições da história local e da Lei 10.639/03 na construção da identidade dos alunos da Escola José Brito dos Anjos e da comunidade, no período do marco temporal.

O primeiro capítulo se dispôs a apresentar a história e o contexto histórico regional da comunidade remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca nos séculos XIX, XX e XXI. Através da análise de documentos históricos e entrevistas, traçou-se uma linha do tempo detalhada, explorando as origens, desenvolvimento e eventos significativos para a identidade

da comunidade.

No segundo capítulo a discussão sobre a viabilidade da Lei 10.639/03, que normatiza o ensino da história e cultura afro-brasileiras a partir de um conteúdo programático que contemple 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, conhecimentos que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Foram evidenciadas, a partir de estudos de revisão literária pertinentes ao tema, as fragilidades do cumprimento dessa prática em sala de aula, tanto nas escolas públicas comuns quanto nas quilombolas. Os desafios enfrentados apontam questões que envolvem o não conhecimento da lei por parte de alguns gestores e professores, alegação de ausência de material didático adequado, ausência de formação específica, não envolvimento com a proposta e o desenvolvimento de práticas apenas pontuais e com datas específicas.

De forma reduzida, porém significativa, os estudos também confirmaram pontos positivos que contribuem para a execução da lei na prática. Assim, os projetos que abrangem a temática bem como as ações isoladas de professores que demonstram um senso de pertencimento à causa apresentam um grande diferencial, assim como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER).

A inclusão de disciplina específica para a educação étnico-racial em cursos de pedagogia, bem como as iniciativas da SEPPIR, são marcos necessários que abalam o cenário das fragilidades e fomentam uma mudança para que a lei ocorra de forma efetiva.

Até chegar a apresentar esses resultados, o segundo capítulo traçou um panorama da história da educação, de forma breve, no geral e com foco específico no Brasil. Foram apresentadas as tendências educacionais de cada época, bem como a ação das políticas públicas na resolução de questões públicas.

Por último, o terceiro capítulo, embasado na análise documental e em entrevistas, evidenciou as contribuições tanto da história local quanto da Lei 10.639/03 na formação identitária dos alunos da Escola José Brito dos Anjos, situada nessa comunidade específica. Os resultados apontam para a relevância desses dois elementos nesse processo. No entanto, constatou-se que a implementação da Lei 10.639/03 não ocorre de maneira integral, conforme estabelecido pela legislação vigente.

No que tange à lei, embora as diretrizes estejam presentes nos planos anuais e sejam

aplicadas, as abordagens não estão intrinsecamente ligadas a atividades autônomas e específicas da comunidade, mas sim aos protocolos da rede municipal de ensino, os quais são construídos de acordo com as DCNER, e que, na prática, não são executados de forma plena, mas de forma pontual e com datas específicas.

Essa desconexão entre a retórica normativa e a prática sublinha a urgência imperativa de uma maior coesão e aplicação efetiva das políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade étnico-racial.

Apesar dos desafios enfrentados na implementação da Lei 10.639/03, os esforços até agora empreendidos são reconhecidos como substanciais. Nesse contexto, destaca-se o investimento contínuo do governo, por meio da SEPPIR, que tem se fortalecido ao longo dos anos no aprimoramento das políticas educacionais voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial. Nesse sentido, o movimento realizado pelo Instituto Geledés se revela significativo, pois pontua tanto os avanços quanto os desafios para garantir a igualdade de oportunidades.

Assim, a construção identitária a partir da conexão com a história local, a cultura de sua comunidade e com as ações de implementação da Lei, que reforça a valorização dos africanos na composição do povo brasileiro, oferece aos alunos um alicerce robusto para compreender quem são, de onde vieram e para onde estão indo, de modo que eles se vejam como parte de uma tradição ancestral de resistência, resiliência e luta por justiça e igualdade.

As conclusões desta pesquisa são muito representativas. A comunidade quilombola remanescente de Lagoa do Zeca tem um contexto histórico e cultural específico. Suas características podem ser compartilhadas por outras localidades com histórias semelhantes, por isso este estudo torna-se relevante para a realidade de várias comunidades no Brasil.

No município, além de Lagoa do Zeca, existem mais 10 agrupamentos quilombolas. Acredita-se que haja mais de 1.500 no estado da Bahia e mais de 3.000 em toda a nação. Portanto, as descobertas e conclusões deste estudo podem contribuir significativamente para a compreensão da construção da identidade, das dinâmicas culturais, sociais e educacionais dessas comunidades em âmbito local, regional e nacional.

Em suma, a investigação sobre a natureza identitária dos discentes da Escola José Brito dos Anjos culminou na análise interpretativa da legislação e do contexto histórico local. Nesse cenário, enfatiza-se a necessidade de ampliar a pesquisa do âmbito municipal para o regional, colocando-a numa perspectiva mais vasta. A abordagem local e territorial destaca a diversidade e a multiplicidade de experiências no país, evidenciando a profusão das culturas do lugar e promovendo uma compreensão mais inclusiva da narrativa nacional.

Destarte, o estudo e a valorização de pesquisa nessa perspectiva emergem como pilares essenciais para uma apreensão integral e precisa da identidade e da trajetória histórica do Brasil em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- ADAN, Caio Figueiredo Fernandes. Quilombolas, Indígenas e a Questão da Terra a Dinâmica Cultural Contemporânea nos Territórios de Identidade do Recôncavo, do Vale do Jequiçá e do Baixo Sul. *In: Panorama Cultural Da Bahia*. Salvador: Superintendência De Estudos Econômicos E Sociais Da Bahia; Secretaria Da Cultura, 2012, p. 72.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Os perigos de uma história única. *In Conferência Anual de Tecnologia, Entretenimento e Design (TED Global)*. Oxford, 2009.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombolas e novas etnias. *In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombolas - História - Política e identidade*. Manaus: UEA Edições, 2011. p. 34-46.
- ALMEIDA, Leandro Antonio de. A Abordagem Zaba para o Ensino de História Universal. **Roda de Histórias**, 2022. Disponível em: <https://www.rodahistorias.pro.br/post/abordagem-zaba>. Acesso em: 05 out. 2023.
- ALVES, Daiane Souza *et al.* **Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. Brasília: Editora IABS, 2018. 120 p. ISBN: 978-85-7203-033-5.
- ALVES, Daiane Souza; SOUZA, Edileuza Penha de; SANTOS, Izete; COSTA SANTOS, Katia Regina da (Orgs.). **Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. Brasília: Editora IABS, 2018. 120 p. ISBN: 978-85-7203-033-5.
- ALVIM, Valdir. A Agricultura no Sistema Primitivo de Cultivo do Solo. *In: Economia Agrícola. 3ª ed. Florianópolis*: Departamento de Ciências Econômicas/UFSC, 2014, p. 16.
- APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** *In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Apresentação. *In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Introdução – História e história da educação. *In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006, 07-21.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Comunidades tribais: a educação difusa. *In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006. p. 30-43.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Antiguidade oriental: a educação tradicionalista. *In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006. p. 44-72.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Antiguidade grega: a paideia. *In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006. p. 73-94.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas** – uma introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BARROS, José D'Assunção. Ranke: considerações sobre sua obra e modelo historiográfico. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 17, n. 3, p. 977-1005, set.-dez. 2013. DOI: 10.4025/dialogos.v17i3.774. Disponível em: file:///C:/Users/W10/Downloads/Ranke_-_consideraes_sobre_sua_obra_e_modelo_historiografico._Dilogos_UEM_2.pdf. Acesso em: 02 mai. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. In: BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas Do Mundo Líquido Moderno**. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. pp. 30-133.

BENTIVOGLIO, Júlio César. Os grandes Paradigmas: Marxismo e Escola dos Annales. In: **Teoria e metodologia da história: fundamentos do conhecimento histórico e da historiografia**. Júlio Bentivoglio, Patrícia Merlo. - Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2014. Reimpressão 2015. pp. 103 a 125.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos e métodos de ensino: breve abordagem histórica. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental, Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta, p. 57-79.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Edição anotada por Étienne Bloch. Prefácio de Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira de Lilia Moritz Schwarcz. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOBBIO, Norberto, 1909- **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. 7ª reimpressão. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOLINETE/MOLINETE. OXFORD LANGUAGES. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 12 set. 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Fundamentos de uma Teoria da Violência. In: _____ **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992, p. 15-76.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9394, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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". Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59/2009**. Artigo 214. Brasília, DF, 2009. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172/01**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2006. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.005/14**. Aprova o PNE – Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 de fev. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.html. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRESCIANINI, Carlos Penna. Há 131 anos, senadores aprovavam o fim da escravidão no Brasil. **Agência Senado**. Fonte: Agência Senado. 13/05/2019, 13h23. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/13/ha-131-anos-senadores-aprovavam-o-fim-da-escravidao-no-brasil> Acesso em: 23 fev. 2023.

BRITO, Thiago Macedo Alves de. **A Metamorfose do Conceito de Região**: Leituras de Milton Santos. GEOgraphia, Universidade Federal de Minas Gerais, volume 10, número 20, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2008.v10i20.a13563>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13563>. Acesso em: 12 set. 2023.

BURKE, Peter. **O Que É História Cultural?** 2. ed., rev. e ampl. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CANARANA (BAHIA). Disponível em:

[https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/canaranaCanarana_\(Bahia\)](https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/canaranaCanarana_(Bahia)). Acesso em: 06 jul. 2022.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e conhecimento: uma abordagem epistemológica. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 01-20.

CARNEIRO, Edison. Singularidades dos Quilombos. *In*: CARNEIRO, Edison. **Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil**. Apresentação e notas de Raul Lody. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019. p. 37-48.

CARR, Edward Hallett. O historiador e seus fatos. *In*: CARR, Edward Hallett. **QUE É HISTÓRIA?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 43-65.

CERTEAU, Michel de. Escritas e histórias. *In*: _____. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 8-22.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 59-75.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n.º 03** de 10 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria CNE/CP n.º 10**, Plano Nacional de Educação, de 6 de agosto de [2020]. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.º 01**, de 17 de junho de 2004. Detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CONTABILIZEI. **O que é CNAE**. Disponível em: <https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/o-que-e-cnae/>. [Acesso em: 15 fev. 2023].

CONVENÇÃO Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ICERD). 1969. *In* <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convDiscrimina.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

CÔRREA, Roberto Lobato. Região: um Conceito Complexo. *In*: CÔRREA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. Editora Ática. Série Princípios, 1986, p. 22.

DAMASCENO, José Jorge Andrade. **Histórias e memórias da cidade: Alagoinhas nas trilhas da “era das ferrovias” (1856-1896)**. *In*: SAMPAIO, Moisés de Oliveira; FERNÁNDEZ, Sandra. (Org.) **Brasil e Argentina na pesquisa regional/local contemporânea. Escalas, Periodizações e problemas**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 55.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DAVIS, Natalie Zemon. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) – **Conferência de Abertura. Dossiê. História Oral, v. 6, 2003**, p. 9-25. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/> Acesso em: 06 set. 2023.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. O conceito de política pública. *In*: DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012, p. 1-21.

DICIO. On-line ou online: significado e definição. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/on-line-ou-online/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: etimologia e origem das palavras. © 2008 - 2024 7Graus. Disponível em: https://www.dicionarioetimologico.com.br/escola/#google_vignette. Acesso em: 02 jan. 2024.

DINIZ, Ericka Ellen Cardoso da Silva; DINIZ, Emerson Cardoso da Silva. **A arte de curar: saberes e práticas de rezadeiras e benzedoras no cuidar da saúde**. **CONEDU - Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/trabalho_ev117_md1_sa6_id8014_17092018225050.pdf Acesso em: 10 jun. 2023.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. Edição por Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2015. Coleção Caleidoscópio, n.º de edição: 1015. ISBN: 978-972-36-0835-9.

DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos). **Assembleia Geral das Nações Unidas**, 1948.

EAD Plataforma. **O Google Forms como ferramenta de coleta e análise de dados**. Disponível em: <https://blog.eadplataforma.com/marketing-digital/google-forms/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ECCOS – **Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.

ECONODATA. **Consulta empresa**. Disponível em: <https://www.econodata.com.br/consulta-empresa/16251431000160>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ESCOLA. **Qual a origem do nome da escola**. Disponível em: <https://afontedeinformacao.com/biblioteca/artigo/read/46451-qual-a-origem-do-nome-da-escola>. Acesso em: 02 jan. 2024.

FALCON, Francisco. História e Poder. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro, 1997, p. 97-138. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360786709/Francisco-Falcon-Historia-e-Poder> Acesso em: 22 jan. 2024.

FANON, Frantz. Da violência. *In*: **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961. p. 23-75.

FANON, Frantz. Grandeza e fraquezas da espontaneidade. *In*: **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961. p. 87-120.

FANON, Frantz. Desventuras da consciência nacional. In: **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961. p. 121-169.

FEMINICÍDIO. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/feminicidio.htm>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FEIRA DE SANTANA. Disponível em: https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/feira_de_santana. Acesso em: 12 jan. 2023. Acesso em: 12 jul. 2023.

FERNÁNDEZ, Sandra. **Escala, Espaço, Lugar: Reflexões sobre a Perspectiva Regional/Local**. In: SAMPAIO, Moiseis de Oliveira; FERNÁNDEZ, Sandra (org.). **Brasil e Argentina na pesquisa regional/local contemporânea. Escalas, periodizações e problemas**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 121-146.

FERREIRA, Jackson. **Terá o meu único ferro**. In: SAMPAIO, Moiseis de Oliveira; FERNÁNDEZ, Sandra (org.). **Brasil e Argentina na pesquisa regional/local contemporânea. Escalas, periodizações e problemas**. Salvador: EDUFBA, 2021. pp. 91-120.

FIABANI, Adelmir *et al.* **Os Novos Quilombos: Luta pela Terra e Afirmação Étnica no Brasil [1988-2008]**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação – Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, 2008.

FILLOUX, Jean-Claude. A função da educação. In: _____ **Durkheim et l'éducation: pédagogues & pédagogies**, traduzido por Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo, 16. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 15-16.

FOLIA DE REIS. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fovia-de-reis/> Acesso em: 10 jun. 2023.

FONSECA, Edilberto José de Macedo. Cantos de trabalho: modos e modas na atualidade. In: **Sonoros ofícios: cantos de trabalho: circuito 2015/2016, 10-25**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015, p. 10-25.

FONSECA, Silvio Cesar. **A Cartografia Histórica: Do Século XVI AO XVIII. Fundação Biblioteca Nacional**. Todos os direitos reservados. Copyright © 2023. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/biblioteca-virtual-da-cartografia-historica-do-seculo-xvi-ao-xviii/artigos/terra-brasilis/> Acesso em: 25 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Parte I. In: _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 7-92.

FREITAS, Itamar. **Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945)**, volumes 1 e 2, 2006-2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 481. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 15ª reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GELEDÉS - **Instituto da Mulher Negra, Instituto Alana**. (18 de abril de 2023). Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira". Recuperado de Pesquisa Inédita apresenta dados sobre a aplicação da Lei 10.639 (geledes.org.br)].

GIDDENS, Anthony. A segregação da experiência. *In: _____*. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. p. 135-167.

GIDDENS, Anthony. A trajetória do eu. *In: _____*. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. p. 70-103.

GIDDENS, Anthony. Confiança em Sistemas Abstratos. *In: _____*. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991. p. 81-100. ISBN 85-7139-050-5.

GIDDENS, Anthony. Destino, risco e segurança. *In: _____*. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. p. 104-134.

GIDDENS, Anthony. Modernidade: Desabilitação e Reabilitação na Vida Cotidiana. *In: _____*. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991. p. 129-134. ISBN 85-7139-050-5.

GIDDENS, Anthony. O eu: segurança ontológica e ansiedade existencial. *In: _____*. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. p. 39-69.

GIDDENS, Anthony. O surgimento da política-vida. *In: _____*. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. p. 193-212.

GIDDENS, Anthony. Os contornos da alta modernidade. *In: _____*. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. p. 17-38.

GIDDENS, Anthony. Tribulações do eu. *In: _____*. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. p. 168-192.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: Uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Flávio dos Santos. **Quilombos precisam ser vistos como questão agrária mais ampla**. [Entrevista cedida a] Tayguara Ribeiro. Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva-CEDEFES- Belo Horizonte, MG. 2016. <https://www.cedefes.org.br/quilombos-precisam-ser-vistos-como-questao-agraria-mais-ampla-diz-historiador/> Acesso em: 03 jun. 2023.

GONÇALVES, Ana Maria. Prólogo. *In: Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 7.

GOULART. Dicionário da Língua Portuguesa. 1961, p. 63-64.

HADDAD, Fernando. Apresentação. *In: DEWEY, John; WESTBROOK, Robert B. A Escola de Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores, v. 4. p. 07-09.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória individual. *In: _____*. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 25-47.

HALBWACHS, Maurice. Memória histórica. *In: _____*. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 53-85.

HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-132.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 51-100.

HALL, Stuart. Cultura Popular e Identidade. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 246-352.

HALL, Stuart. Que "negro" é este na cultura negra? In: **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 335-352.

HENRIQUES, Mariana Nogueira; LISBOA FILHO, Flavi Ferreira. Identidade e gênero: representações femininas nos programas televisivos bah! In: LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; SILVA, Thomas Josue (Orgs.). **Cultura e identidade: subjetividades e minorias sociais**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2018. p. 31-41.

HOBBS, Thomas. Do Estado: das causas, geração e definição. In: **Leviatã: matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Organizado por Richard Tuck. Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva, Claudia Berliner. Revisão da tradução por Eunice Ostrensky. Edição brasileira supervisionada por Eunice Ostrensky. (Clássicos Cambridge de Filosofia Política) Cap. XVII. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IDENTIDADE DE GÊNERO: **O que é e que tipos existem**. Disponível em: <https://br.psicologia-online.com/identidade-de-genero-o-que-e-e-que-tipos-existem-522.html>. [Acesso em: 22 jan. 2024].

IDENTITARISMO. **InfoEscola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/identitarismo/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um Conceito Antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LE GOFF, Jacques. História. In: BLOCH, Marc. **História e Memória**. Editora da Unicamp Rua Cecílio Feltrin, 253 Cidade Universitária – Barão Geraldo CEP 13083 – Campinas – SP – Brasil 1990, p. 17-166.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: BLOCH, Marc. **História e Memória**. Editora da Unicamp Rua Cecílio Feltrin, 253 Cidade Universitária – Barão Geraldo CEP 13083 – Campinas – SP – Brasil 1990, p. 423-484.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **História e Memória**. Editora da Unicamp Rua Cecílio Feltrin, 253 Cidade Universitária – Barão Geraldo CEP 13083 – Campinas – SP – Brasil 1990, p. 07-16.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: COMAS, Juan; LITTLE, Kenneth L.; SHAPIRO, Harry L.; LEIRIS, Michel (Orgs.). **Raça e Ciência I**. Editora Unesp, 2001. p. 01-24.

LGBTQIA+. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/lgbtqia.htm>. Acesso em: 22 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez. São Paulo,

MAZZONI, Ana Rachel Gontijo; FREITAS, Elias Jose Lopes de; MAGALHÃES, Jussara Maria de Pinho; PEREIRA, Maria José; CARVALHO, Stela Willians. **As Políticas Educacionais Brasileiras: Uma Breve Revisão Histórica**. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; DIAS, Darli de Souza (org.). **Políticas públicas de educação: a inclusão e a diversidade**. Belo Horizonte: EDUEMG, 2015. p. 23-42.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. História e Historiografia da Educação – A Bahia e suas Conexões com os Estudos Regionais e Nacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 67, p. 228-237, mar. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/W10/Downloads/lcoutinho,+art17_67.pdf. Acesso em: 01 jan. 2024.

MENEZES, Pedro. **O Estado de Natureza em Hobbes, Locke e Rousseau**. Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (FPCEUP). <https://www.todamateria.com.br/estado-natureza/> Acesso em: 23 fev. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 1-16.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104p. <http://portal.mec.gov.br/pibid/33311-programas-home/30501-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 02 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conheça a evolução da educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC/INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 22 dez. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Ações Articuladas (PAR) 2011-2014**: guia [2011]. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9435-guia-pratico-acoes-par2011-2014-nov&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Principais Ações e Programas de responsabilidade do Secretaria de Educação Superior (Sesu)**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes> Acesso em: 22 dez. 2023.

MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL. **Pacote de medidas que beneficiará a população negra**. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/ministerio-da-igualdade-racial-prepara-pacote-de-medidas-que-

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Curricular Temático Educação Básica: ações educacionais em movimento relações étnico-raciais afrobrasileiras:** subsídios à ação educativa. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2021. 341 p.; 21 x 29,7 cm. (Caderno Curricular Temático; v. [número do volume]). DF, 2009.

PSICOLOGIA ONLINE. **Identidade de gênero:** o que é e que tipos existem. Disponível em: <https://br.psicologia-online.com/identidade-de-genero-o-que-e-e-que-tipos-existem-522.html>. Acesso em: 02 dez. 2023.

RAGUSO, Fabrizia. O desafio do multiculturalismo: entre a identidade e o reconhecimento. Uma leitura a partir de Charles Taylor. *In:* RAGUSO, Fabrizia (Org.). **Introdução: a partir de uma experiência multicultural.** Braga: Universidade do Minho, 2005. p. 01-39.

RIBEIRO, Guilherme. **A arte de conjugar tempo e espaço:** Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, vol. 22, n. 2, jan-abr 2015, p. 605-639. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/XPqsqDS9R4Fng3CkzPjhzBN/> Acesso em: 10 set. 2023.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira:** A Organização Escolar. Coleção Educação Contemporânea. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Wanderley. Descentralização da educação na Bahia por meio dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs). **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 1, n. 13, p. 121-137, 1992. Disponível em: <http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/artigos/ribeiro.htm>. Acesso em: 25 jan. 2024.

RISÉRIO, Antonio. **Considerações sobre o identitarismo. Palestra na Academia Brasileira de Letras (ABL) em 15/06/2023.** Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. Disponível em: <https://www.etnolinguistica.org>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RISÉRIO, Antonio. **Mestiçagem, Identidade e Liberdade.** Editora Topbooks, 2023. p. 13-157.

ROCHA, Josefa Eleusa da. (2022). Cantos de trabalho: música, arte e cultura, alinhados numa tradição que resiste aos tempos. **Research, Society and Development**, 11(6), e43411629195. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29195>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. **A implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2015.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

ROTAMAPAS. Distância entre Salvador e Irecê. Disponível em: <https://www.rotamapas.com.br/distancia-entre-salvador-e-irece/>. Acesso em: 03 maio 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Introdução ao Currículo. *In:* _____. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 15-45.

SAID, Edward W. Orientalismo: O Âmbito Do Orientalismo. *In:* SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente Como Invenção do Ocidente.** Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 41-120.

SALOBRO BAHIA - **No Caminho Da Independência História De Canarana Bahia Região De Irecê E Chapada Diamantina**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/canarana/historico>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SÂNSCRITO. Disponível em: <https://voltaaosupremo.com/artigos/artigos/sanscrito-uma-introducao-a-sua-historia-e-grandiosidade/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. *In*: FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 03-21.

SAVIANI, Dermeval. **A história da escola pública no Brasil. Conferência de abertura da Jornada do HISTEDBR sobre o tema História da Escola Pública no Brasil**. Salvador, 9-12 de julho de 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. "Homens de Sciencia" a miscigenação como tema. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 21-34.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Introdução – O Espetáculo da Miscigenação. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 13-20.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de "Diferenças e Desigualdades" as doutrinas raciais do século XIX. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 35-51.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação. *In*: BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Editora Jorge Zahar, 2002, p. 20.

SEAWRIGHT, Leandro. Memória, história oral e patrimônio imaterial afro-brasileiro. *In*: André Gattaz; José Carlos Sebe Bom Meihy; Leandro Seawright (organizadores): **História oral: a democracia das vozes / São Paulo: Pontocom, 2019. p. 169-204.**

SEBRAE. **Associações comunitárias: a união faz a força**. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/associacoes-comunitarias-a-uniao-faz-a-forca,81f94ca4458a6810VgnVCM1000001b00320aRCRD>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Orientações metodológicas para o trabalho em sala de aula na área de Ciências Humanas à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)**. Rio de Janeiro: FGV DGPE, 2022. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/documento-curricular-referencial-da-bahia>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SIGNIFICADOS.COM.BR. WhatsApp: **o que é e como funciona**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/whatsapp/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, Claudia Santos da. **Rezadeiras: Guardiãs da Memória**. *In*: V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 5, 2009, Salvador-Bahia. **Anais do V ENECULT**. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/enecult2009/19161.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, Daiane Esclabão da. O ensino de história no Brasil e a didática da história: conceitos e perspectivas. *In*: FERRER, Francisca Carla Santos (Org.); SILVEIRA, Júlia; SOUZA, Uirys Alves de (Org.). **Didática da história: múltiplas possibilidades de pesquisa**. Coleção Ensino e Práticas Docentes, vol. 4. Brasília: Projeção, 2020. p. 97-116.

SILVA, Francineia Pimenta e. Abordagens sobre a história local no ensino de história. *In*: MARTINS, Dayse Marinho; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio (Organizadores). **Ensino de História local/regional: abordagens e práticas**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2021. p. 124-151.

SILVA, Ícaro Batista da. **O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia** (1836-1890). Epígrafe, São Paulo, v. 11, n. 1, 2022. p. 389-425. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v11i1p389-426>. Acesso em: 12 out. 2023.

SILVA, José Carlos de Araujo. Viver do magistério na Bahia Imperial. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.º 13, p. 85-91, jan./jun. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "A produção social da identidade e da diferença". *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

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

SILVA, Vitória Régia Ferreira da; PINA, Maria Cristina Dantas. O Ensino de História no Contexto da Ditadura Civil-Militar: Narrativas dos Professores em Vitória da Conquista-Bahia (1964-1985). **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022.

SOVIK, Liv (Org.), Apresentação. *In*: HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 9-24.

TAVARES, Luís Henrique Dias. A Reforma Educacional Baiana de 1925. *Universitas*, [S. l.], n. 1, p. 119, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/unive> Acesso em: 1 jan. 2024.

TERRA BRASILIS. **Carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: <https://historia-brasil.com/nomes-brasil.htm> Acesso em: 25 fev. 2023. Acesso em: 02 maio 2023.

THOMÉ, Nilson. Caminhos de tropeiros nos séculos XVIII e XIX como fatores pioneiros de desbravamento do Contestado. *In*: **DRd – Desenvolvimento Regional em debate**, Ano 2, n. 1, jul. 2012. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/229773445.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Voz do Passado: História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UMBUZEIRO. Disponível em: <https://www.cerratinga.org.br/especies/umbu/> Acesso em: 12 jun. 2023.

UNESCO. **Educação em Direitos Humanos: Um manual para profissionais**. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por Acesso em: 15 fev. 2023.

UNESCO. Ministério da Educação (MEC). **Construyendo saberes: referencias conceptuales y metodología del Programa Abriendo Espacios: Educación y Cultura para la Paz**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 80 p. (Colección Abriendo Espacios: Serie Saber y Hacer; 1). ISBN: 978-85-7652-095-5. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191902>. Acesso em: 10 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Criação do Ministério de Igualdade Racial**. Disponível em: <https://afide.uff.br/criacao-do-ministerio-de-igualdade-racial/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

VAINFAS Ronaldo. Avanços em xeque, retornos úteis. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 319-336.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências**. Coleção Aula Magna, v. 1. Praia, Cabo Verde: Edições Uni-CV, 2013.

VECCHI, Benedetto. Introdução. *In*: BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. p. 7-14. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28307/28307.PDFXXvmi=>. Acesso em: 15 abr. 2023.

VERDADE. Disponível em: <https://conceitosdomundo.pt/verdade/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

WESTBROOK, Robert Bruce. A escola como meio social. *In*: WESTBROOK, Robert Bruce; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio (org.); RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 45-46.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-35.

FONTES:

ALMEIDA, Kátia Lorena N. **Alforrias em Rio das Contas-Bahia: século XIX**. Salvador: EDUFBA, 2012.

ANJOS, Betânia Rita Dos. **Histórias do Meu Lugar: Memória, Identidade e Resistência Quilombola, Um Estudo Sobre a Comunidade Lagoa do Zeca**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2023.

ARAÚJO, Ana Keuria Mercês. **“Aqui Na Escola Não Mudou Em Nada Nosso Cotidiano, Tudo É Como Antes”**: Um Estudo Sobre A Prática Pedagógica Dos Professores Após A Implantação Da Lei 10.639/2003 Na Escola Do Campo Do Patauí Na Amazônia Paraense. Belém, 2016.

ARRUDA, Marcelo Guimarães. **Africanidades: A lei 10.639/03 na visão de professores – São Paulo**, 2013.

BARRETO, Amanda Aragão. **A Lei 10.639/2003: Estratégias Docentes de Promoção da Igualdade Racial Através do Ensino de História**. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2016.

CARNEIRO, Ednalva Alves. **Memórias da história local e cultural da Comunidade Remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca**. Entrevista concedida a Érica Simone Rodrigues da Paz Souza. [Via WhatsApp], [16/10/2023].

CARNEIRO, Gerivaldo Antônio. **Memórias da história local e cultural da Comunidade Remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca/Implantação da Lei 10.639/03**. Entrevista concedida a Érica Simone Rodrigues da Paz Souza. [Na escola], [10 de novembro 2023].

CARVALHO, Ana Paula de Araújo Gomes. **A legislação favorece?** A formação continuada dos profissionais negros de educação do município de Nova Iguaçu com base na lei 10.639/03 de 2006 a 2010. Nova Iguaçu, RJ. 2016.

DCNER. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para O Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Africana.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

DOURADO, Elba Ramires Figueiredo Rocha. **Uma história, algumas memórias:** um estudo histórico sobre memórias em disputa no processo de certificação da comunidade quilombola Lagoa das Batatas no município de Ibititá – BA, 2000 - 2010. Dissertação de Mestrado, UNEB, Campus XVI Irecê - BA, 2023.

DOURADO, Elson da Silva. **Memórias da descoberta da Comunidade Remanescente de Escravismo Lagoa do Zeca.** Entrevista concedida a Érica Simone Rodrigues da Paz Souza. [Sua residência], [13 de agosto de 2023].

DOURADO, Paulo Cardoso. **Memórias da descoberta da Comunidade Remanescente de Escravismo Lagoa do Zeca.** Entrevista concedida a Érica Simone Rodrigues da Paz Souza. [Sua residência], [22 de agosto de 2023].

ESCOLA JOSÉ BRITO DOS ANJOS. **Projeto Político Pedagógico.** 4ª edição. Canarana/BA, 2022.

EUGÊNIO, Kátia Maria. **A implementação da lei 10.639/03 por meio do Mipid em Campinas (SP):** a luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado brasileiro. Campinas, 2013.

FRANCISCA DA SILVA, Perolina. **Memórias do período em que morou na Comunidade Remanescente de Escravismo Lagoa do Zeca.** Entrevista conduzida por Érica Simone Rodrigues da Paz Souza. [Sua residência], [09 de setembro de 2023].

FREITAS, Itamar. **Histórias do Ensino de História no Brasil (1890 – 1945), volumes 1 e 2.** Ano de Publicação 2006-2010.

GELEDÉS - **Instituto da Mulher Negra, Instituto Alana.** (18 de abril de 2023). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira".** Disponível em <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

GOMES, Maria Cristina Rodrigues. **As representações de um grupo de professores do ensino fundamental acerca da Lei 10.639/03.** Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG. Belo Horizonte. 2014.

GONÇALVES, Tânia Amara Vilela. ANDRADE, Marcelo. **Tornar-se Quilombola:** políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ). Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2013.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **O NEPRE e a Implementação da Lei 10.639/03 no Estado de Mato Grosso.** Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Mato Grosso Brasil, Instituto de Educação (IE) Mato Grosso, 2015.

GOENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. 6º ed. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010. Disponível em:

https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_para_fins_de_levantamentos_estatisticos/censo_demografico_2010/mapas_municipais_estatisticos/ba/canarana_v2.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

JUVENTUDE QUILOMBOLA. Disponível em:

<https://caabahia.org.br/juventudequilombola/grupo05/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

LEITE, João Henrique Fernandes. **Lei 10.639/03 em tempos de avaliação: "cai na prova?"**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2016.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. O Currículo Escolar e a construção da Identidade Étnico-F2008.

MAZZONE, Andréia Vitória Silva. **Entre a Lei, o Saber e a Cultura: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da Lei 10.639.03 a partir das práticas docentes**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD**, 2010. ISBN: 85-296-0042-8 264 pg.; il. 1. Educação – Educação Étnico-Racial 2. Discriminação Racial na Educação – Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior I. Título Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf Acesso em: 02 jul. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: Documento Final do Esquema Internacional de Implementação**. Brasília: UNESCO, 2005.

NANI, Paula Furtado. **A representação dos negros em livros didáticos de História: uma análise comparativa em coleções de Gilberto Vieira Cotrim (2002 e 2017)**. Dissertação de pós graduação, Universidade Federal De São João Del-Rei - São João Del-Rei, 2020.

NOVAES, Carolina Guimarães. A Comunidade da Lagoa do Gaudêncio. *In*: NOVAES, Carolina Guimarães. **Das Águas Encantadas aos Remanescentes dos Quilombos: Os Impactos Socioeconômicos da Certificação da Comunidade Lagoa do Gaudêncio, Lapão, Bahia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras, Universidade do Estado da Bahia, Irecê, 2023, p. 55-60.

ONOFRE, Joelson Alves. A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola. Dissertação de Pós- Graduação Universidade Federal da Bahia – FACED- Salvador, 2014.

PEREIRA, Evanilton Rosa. A associação e a comunidade: presidente da Associação da **Comunidade Remanescente de Quilombo de Lagoa do Zeca Lagoa**. Entrevistado por Érica Simone Rodrigues da Paz Souza. [Via whats app], [12 março de 2023].

PITTA, Roberta Rodrigues Rocha. **Os murais escolares na perspectiva da Lei 10.639/03**. Dissertação de Pós-graduação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

PORTELLI, Alessandro. 1. História oral: Uma relação dialógica. Tradução Ricardo Santiago. *In: História oral como arte da escuta*. Coleção Ideias. São Paulo: Letras e Voz, 2016. p. 09-25.

PRADO, Dirce Pereira do. **Direito a diferença?** A aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas municipais de Cordeirópolis-SP. Dissertação de Mestrado em Educação Centro Universitário Salesiano, UNISAL, São Paulo, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA - BA. **Referencial Curricular: Ensino Fundamental I - Anos Iniciais**. Canarana - BA: ICEP, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA - BA. **Referencial Curricular: Ensino Fundamental II - Anos Finais e EJA**. Canarana - BA: ICEP, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA - BA. **Referencial Curricular: Ensino Fundamental Educação Infantil – Anos Iniciais**. Canarana - BA: ICEP, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IRECÊ. Disponível em:
<http://www.pmirece.ba.ipmbrasil.org.br/artigo?codArtigo=191>. [Acesso 15 de setembro 2023].

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola José Brito dos Anjos**. Comunidade Remanescente de Quilombo. Canarana. Bahia. 2022.

RUBEM, Jackson. Irecê - **História, Casos e Lendas**; Irecê - Um Pedaco Histórico da Bahia. 2. ed. Disponível em: <http://www.pmirece.ba.ipmbrasil.org.br/Artigo?codArtigo=191>. Acesso em: 03 maio 2023.

REGO, Cristina Rosa da Silva. **Memórias da implantação do currículo na Secretaria Municipal de Canarana**. Entrevista concedida a Érica Simone Rodrigues da Paz Souza. [Via whatss app], [15 maio 2024].

RUBEM, Jackson. **Lapão, Cem Anos de História**. Irecê: Editora Print Fox, 2013.

SAMPAIO, Moiseis de Oliveira. **Francisco Dias Coelho: o coronel negro da Chapada Diamantina**. Salvador: EDUNEB, 2017.

SAMPAIO, Moiseis de Oliveira; FERNÁNDEZ Sandra (Org.). **Brasil e Argentina na pesquisa regional/local contemporânea. Escalas, Periodizações e problemas**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SANTOS, Isabel Passos De Oliveira. **A Lei n.º 10.639/03 E Sua Implementação Nas Escolas Municipais De Campinas**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014.

SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. **A Implementação da Lei 10.639/2003 no Espaço Escolar em Macaé: Análises De Uma Experiência**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Lourival dos. História oral de quilombolas de Mato Grosso do Sul e a (re)invenção da tradição africana no cerrado brasileiro. Por uma mudança no papel dos negros na História do Brasil. **Revista de Pesquisa Histórica- CLIO** Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22264/cli.issn2525-5649.2017.35.2.al.05>. Acesso em: 12 maio 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. SECAD/MEC Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas - SEPPIR. 2012. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das**

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-diversidade-e-inclusao-secadi> Acesso em: 18 out. 2023.

SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – Lei 10639/2003. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac/file> [Acesso em 20 de outubro de 2023]

SEPPIR. **Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo** / organizadoras: Daiane Souza Alves, Edileuza Penha de Souza, Izete Santos, Katia Regina da Costa Santos. Brasília: Editora IABS, 2018. Disponível: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/SEPPIR_PORT_WEB_14NOV.pdf Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA Rosalina Gonsalves da. **Memórias da história local e cultural da Comunidade Remanescente de escravismo de Lagoa do Zeca/Implantação da Lei 10.639/03**. Entrevista concedida a Érica Simone Rodrigues da Paz Souza. [Na escola], [10 de novembro de 2023].

SILVA, D. Anizia de Souza. As benzedeadas da Comunidade Remanescente de Escravismo de Lagoa do Zeca. **Depoimentos de Dona Maria Rosa de Jesus, via neto Márcio Reis Alves professor da Escola José Brito dos Anjos**. Ceadas para SOUZA, Érica Simone Rodrigues da Paz. [via whats app], [23 de outubro de 2023].

SILVA, Perolina Francisca da. **Memórias do período em que morou na Comunidade Remanescente de Escravismo Lagoa do Zeca**. Entrevista conduzida por SOUZA, Érica Simone Rodrigues da Paz. [Sua residência], [09 de setembro de 2023].

SOUZA, Janyne Barbosa de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, Bahia, no processo de implantação da Lei 10.639/03**. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2015.

SOUZA, Maurício Junior de. **A história Local e a Lei 10.639/03 nas aulas práticas de história**. Entrevista concedida a Érica Simone Rodrigues da Paz Souza. [Via whats app], [02 de fevereiro de 2024].

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. Comunidade remanescente quilombola Kalunga: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental. Tese de Doutorado, Pontifca Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Questionário de Avaliação da presença da história local, da lei 10.639/03 no ensino de História e sua relação com a construção da identidade.

Introdução:

Este formulário tem como objetivo coletar informações valiosas sobre o ensino de História, especialmente em relação à implementação da Lei 10.639/03, que aborda a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Suas respostas são fundamentais para a avaliação e o aprimoramento contínuo do currículo escolar. Agradecemos sua participação!

Parte 1: Dados do Aluno

Nome: _____ Série/Ano _____ Cidade/Estado: _____

Escola: _____

1. Você já ouviu falar da Lei 10.639/03, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira? () Sim () Não

2. Nas aulas de História, com que frequência você estuda sobre História e Cultura Afro-Brasileira? () Sempre () Frequentemente () Às vezes () Raramente () Nunca

3. Como são abordados os temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula? () Aulas expositivas () Discussões em grupo () Atividades práticas

() Filmes e documentários () Outros (Especificar):

4. Os materiais didáticos (livros, apostilas, etc.) utilizados em História incluem conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira?

() Sim () Não

5. Você acredita que o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira contribui para a valorização da diversidade cultural?

() Sim () Não () Não tenho certeza

6. Você se sente representado nos conteúdos estudados em História?

() Sim () Não () Não tenho certeza

7. Além da disciplina de história há outra disciplina que apresenta conteúdos que valorizem a cultura africana?

Se desejar, compartilhe sugestões ou comentários adicionais sobre o ensino de História na sua escola:

8. Você se considera parte de uma comunidade remanescente de quilombo?

Sim Não Não tenho certeza

9. Como você define sua identidade? (Pode escolher mais de uma opção): Afro-brasileiro(a) Indígena Branco(a) Pardo(a) Outro (especificar)

10. Qual a importância do pertencimento à sua comunidade na construção de sua identidade? Descreva.

11. Você possui conhecimento sobre a história da comunidade remanescente de quilombo à qual você pertence?

Sim Não Parcialmente

12. Como a história local e regional é abordada em sua comunidade? Há algum destaque nas tradições quilombolas?

13. Você participa ativamente de atividades ou eventos na comunidade remanescente de quilombo?

Sim Não Às vezes

14. Na sua opinião, qual é o papel da comunidade remanescente de quilombo na preservação da história local e regional?

15. Quais são suas expectativas em relação à preservação da história local e regional de sua comunidade?

16. Você tem sugestões para fortalecer a conexão entre a história local e a identidade na comunidade remanescente de quilombo?

Agradecemos por dedicar seu tempo para completar este formulário. Suas respostas são valiosas para promover melhorias na qualidade do ensino.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA JOSÉ BRITO DOS ANJOS INTEGRANTE DA PESQUISA REFLEXÕES SOBRE A NATUREZA IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE ESCRAVISMO DA LAGOA DO ZECA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL E DA LEI 10.639/03 NO PERÍODO DE 2006-2021" DA MESTRANDA ÉRICA SIMONE RODRIGUES DA PAZ SOUZA.

Nome do professor: _____

Série e matéria que ensina: _____

Desde quando está na escola: _____

Identidade:

Como você define sua própria identidade?

- a) Inata
- b) Adquirida ao longo da vida
- c) Combinação dos dois

Justifique: _____

Quais são os principais fatores que influenciam a formação da sua identidade?

- a) Experiências de vida
- b) Relações interpessoais
- c) Cultura e sociedade

Justifique: _____

Até que ponto suas experiências de vida moldaram quem você é como pessoa?

- a) Pouco
- b) Moderadamente
- c) Significativamente

Justifique: _____

Você acredita que a identidade é algo constante ao longo da vida, ou pode mudar com o tempo?

- a) Constante
- b) Pode mudar

Justifique: _____

Em que medida a cultura e a sociedade em que você vive impactam sua identidade?

- a) Pouco
- b) Moderadamente
- c) Muito

Justifique: _____

Como a sua identidade é afetada por suas relações interpessoais, como família, amigos e parceiros?

- a) Pouco
- b) Moderadamente
- c) Muito

Justifique: _____

Você já passou por momentos de conflito ou questionamento em relação à sua própria identidade?

- a) Sim
- b) Não

Justifique: _____

A identidade é algo inato, adquirido ao longo da vida, ou uma combinação dos dois?

- a) Inato
- b) Adquirido ao longo da vida
- c) Combinação dos dois

Justifique: _____

Como as diferentes facetas da sua identidade (gênero, etnia, religião, etc.) interagem entre si?

- a) De maneira isolada
- b) Interação de forma complexa

Justifique: _____

Você acha que as redes sociais têm influência na construção da identidade das pessoas hoje em dia?

- a) Sim
- b) Não

Justifique: _____

História Regional e Local no Contexto Escolar:

Como você percebe a integração da História Local no currículo escolar e de que forma isso contribui para a construção da identidade dos alunos?

- a) Muito positivamente
- b) Positivamente
- c) Neutro
- d) Negativamente
- e) Muito negativamente

Justifique: _____

Como avalia a participação da comunidade na preservação de locais históricos e seu impacto positivo?

- a) Muito positivamente
- b) Positivamente
- c) Neutro
- d) Negativamente
- e) Muito negativamente

Justifique: _____

Qual o papel dos membros da comunidade na valorização da história local e como isso influencia a identidade dos alunos?

- a) Papel significativo
- b) Papel moderado
- c) Papel mínimo

Justifique: _____

Como a diversidade de perspectivas históricas é incorporada ao ensino na escola e como isso impacta a compreensão dos alunos sobre sua história local?

- a) De maneira abrangente
- b) De maneira moderada
- c) De maneira limitada

Justifique: _____

Como percebe a eficácia dos projetos práticos na motivação dos estudantes para aprender sobre a história local?

- a) Muito eficazes
- b) Eficazes
- c) Neutros
- d) Pouco eficazes
- e) Ineficazes

Justifique: _____

Como essas iniciativas práticas podem estimular a identificação dos estudantes com o patrimônio histórico e a comunidade?

- a) De maneira expressiva
- b) De maneira moderada
- c) De maneira limitada

Justifique: _____

No que diz respeito à coleta de dados sobre as percepções: Como a abordagem da identidade é incorporada nas aulas?

- a) De maneira explícita
- b) De maneira implícita
- c) Não é abordada

Justifique: _____

Existem iniciativas específicas para promover a reflexão dos alunos sobre sua própria identidade durante as aulas?

- a) Sim
- b) Não

Justifique: _____

De que forma as atividades práticas ou projetos pedagógicos são utilizados para explorar a identidade dos alunos?

- a) Projetos específicos
- b) Discussões em sala de aula
- c) Outras abordagens

Justifique: _____

Como são abordadas as questões de diversidade cultural e inclusão na construção da identidade dos estudantes?

- a) De maneira aberta e inclusiva
- b) De maneira limitada
- c) Não são abordadas

Justifique: _____

Qual é o papel dos educadores no apoio à construção da identidade dos alunos?

- a) Facilitadores ativos
- b) Observadores neutros
- c) Ausentes nesse contexto

Justifique: _____

Em que medida a literatura e material didático utilizados nas aulas contribuem para a compreensão da identidade pelos alunos?

- a) De forma significativa
- b) De forma moderada
- c) De forma limitada

Justifique: _____

Como as aulas consideram a diversidade de identidades dos estudantes, levando em conta fatores como gênero, etnia, orientação sexual, entre outros?

- a) Abordagem inclusiva
- b) Abordagem limitada
- c) Não há consideração específica

Justifique: _____

Há algum esforço para conectar os temas abordados em sala de aula com a vivência e identidade dos alunos?

- a) Sim
- b) Não

Justifique: _____

_____ Como as atividades extracurriculares são utilizadas para fortalecer a construção da identidade dos alunos?

- a) Ativamente
- b) Limitadamente
- c) Não são utilizadas

Justifique: _____

Como o ambiente escolar, incluindo as relações entre colegas, contribui para a construção da identidade dos estudantes?

- a) De maneira positiva
- b) De maneira neutra
- c) De maneira negativa

Justifique: _____

Existe algum feedback dos alunos sobre a eficácia das abordagens utilizadas para trabalhar a identidade nas aulas?

- a) Sim
- b) Não

Justifique: _____

Em sua opinião, como o currículo escolar poderia ser ajustado para melhor incorporar a exploração e construção da identidade dos alunos?

- a) Introdução de novos temas
- b) Adaptação de métodos de ensino
- c) Outras sugestões

Justifique: _____

Implementação da Lei 10.639/03 na Escola:

Como a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, é incorporada no currículo escolar?

- a) Integralmente
- b) Parcialmente
- c) Não é incorporada

Justifique: _____

Quais estratégias são adotadas para garantir uma abordagem efetiva da Lei 10.639/03 nas aulas?

- a) Capacitação de professores
- b) Material didático específico
- c) Projetos interdisciplinares
- d) Outras estratégias

Justifique: _____

Como os educadores abordam temas relacionados à história e cultura afro-brasileira durante as aulas?

- a) Integração em todas as disciplinas
- b) Aulas específicas dedicadas ao tema
- c) Abordagem superficial

Justifique: _____

Existe uma avaliação periódica para garantir a efetiva implementação da Lei 10.639/03 na escola?

- a) Sim
- b) Não

Justifique: _____

Como são tratados os aspectos da cultura afro-brasileira fora do contexto histórico, como nas artes, literatura e expressões culturais contemporâneas?

- a) Integrados às disciplinas correspondentes
- b) Abordados em atividades extracurriculares
- c) Não são abordados

Justifique: _____

Qual o envolvimento da comunidade escolar na implementação da Lei 10.639/03?

- a) Ativamente envolvida
- b) Envolvimento limitado
- c) Não há envolvimento

Justifique: _____

Há desafios específicos enfrentados pelos educadores ao incorporar os conteúdos da Lei 10.639/03 nas aulas?

- a) Sim
- b) Não

Justifique: _____

Em que medida a Lei 10.639/03 contribui para a construção da identidade dos alunos, especialmente aqueles pertencentes a comunidades afrodescendentes?

- a) Contribuição significativa
- b) Contribuição moderada
- c) Pouca ou nenhuma contribuição

Justifique: _____

Existem parcerias ou colaborações com instituições externas para enriquecer a abordagem da Lei 10.639/03 na escola?

- a) Sim
- b) Não

Justifique: _____

Como os educadores lidam com resistências ou desinteresse por parte dos alunos em relação aos conteúdos da Lei 10.639/03?

- a) Estratégias de engajamento
- b) Ignorar resistências
- c) Não enfrentar o desinteresse

Justifique: _____

No planejamento de ensino anual, bimestral, trimestral de (2006 a 2021) a lei 10.639/03 está presente;

SIM

NÃO

De que forma;

Desde o plano anual

No plano bimestral

No plano trimestral

No plano diário

Ou ocorre somente nas datas comemorativas

Justifique: _____

De 2006 a 2021 essa lei foi trabalhada de forma igual desde o princípio ou houve ênfase na lei em algum ano específico; Qual;

Justifique: _____

ANEXO A – FOTOS DOS MORADORES DE LAGOA DO ZECA ENTREVISTADOS

Figura 1: Elson Da Silva Dourado



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2: Ednalva Alves Carneiro



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 3: Paulo Cardoso Dourado



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4: Perolina Francisca da Silva
(In memorian)



Fonte: arquivo pessoal.

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COPARTICIPANTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS (DCHT XVI) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS, POVOS INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS (PPGEAFIN)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COPARTICIPANTE

Eu, **Jucirlei de Souza Barreto**, gestor da Escola Municipal José Brito dos Anjos autorizo a pesquisadora *Érica Simone Rodrigues da Paz Souza* a desenvolver o projeto de pesquisa *'Reflexões Sobre A Natureza Identitária Dos Alunos Da Comunidade Remanescente De Escravidão Da Lagoa Do Zeca: Contribuições Da História Local E Da Lei 10.639/03 No Período De 2006 – 2021,*, estando ciente de que as atividades a serem desenvolvidas na escola serão: **aplicação de questionário para o corpo discente e docente da presente instituição** . Os dados estarão disponíveis no projeto de pesquisa para que outras pesquisas acadêmicas possam ser realizadas, e também para que os professores tenham um panorama de como a história local e a Lei 10.639/03 contribuem para a construção identitária dos estudantes da presente comunidade quilombola de Lagoa do Zeca. Sendo assim, declaro estar ciente de que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pela pesquisadora, garantindo o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Irecê – BA, 20 de fevereiro 2023.



Assinatura e carimbo da gestora da Escola Municipal José Brito dos Anjos- EMJBA

JUCIRLEI DE S. BARRETO
Decreto nº 852 de 01.02/2024
Diretor

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS (DCHT XVI)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS,
POVOSINDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS
(PPGEAFIN)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa discorrerá sobre: **'REFLEXÕES SOBRE A NATUREZA IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE ESCRAVISMO DA LAGOA DO ZECA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL E DA LEI 10.639/03 NO PERÍODO DE 2006 – 2021**, e esta será desenvolvida pela pesquisadora **Érica Simone Rodrigues da Paz Souza**, discente do curso de Mestrado do PPGEAFIN – Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras, da Universidade do Estado da Bahia Campus XVI, Irecê-Ba, sob a orientação do **Professor Doutor Itamar Freitas de Oliveira**.

Para concretização desse projeto de pesquisa, delineamos como **objeto de estudo geral**: Identificar as contribuições da Lei 10.639/03 e da história local na construção e valorização da autoidentificação dos discentes, da Escola José Brito dos Anjos da comunidade remanescente de herança escravista, Lagoa do Zeca, no período de 2006 a 2021. Apresentamos como **objetivos específicos**: Conhecer a história e o contexto histórico regional e local da comunidade remanescente de escravismo da Lagoa do Zeca nos séculos XX e XXI. Refletir a viabilidade da Lei 10.639/03 e suas contribuições na construção da identidade quilombola/remanescente de escravismo no Ensino de História a partir das diretrizes nacional e regional.

E, Identificar se há contribuições e influências da legislação educacional (Lei 10.639/03), e da história local nas, práticas de ensino na disciplina de História na escola José

Brito dos Anjos, na comunidade remanescente quilombola para o auto reconhecimento dos alunos em relação à herança escravista.

A **metodologia** proposta para a orientação do presente estudo estará pautada nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa e quantitativa, por entender que esta abordagem pode proporcionar o desenvolvimento deste trabalho. Utilizaremos como instrumentos de pesquisa a análise documental: o currículo da rede e da escola, o projeto político pedagógico, planos anuais dos anos: 2017, 2018, 2019. Realização do grupo focal com moradores\ docentes discente/ ex discentes que estiveram na instituição e comunidade dentro do marco temporal.

Solicitamos sua colaboração para a realização do grupo focal e entrevistas, como também sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em eventos da área de educação e publicar em revistas científicas nacional e /ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes dos sujeitos pesquisados serão mantidos em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa busca contribuir com acesso dos alunos negros que ingressaram nessa Universidade do Campus XVI da UNEB por meio das cotas raciais.

Esclarecemos que sua participação na pesquisa será de forma voluntária e, portanto, os(as) senhores(as), não serão obrigados a fornecer informações ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contatos do pesquisador responsável: **Érica Simone Rodrigues da Paz Souza**, discente do curso de Mestrado do PPGEAFIN – Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras, da Universidade do Estado da Bahia, (DCHT XVI) Irecê-Ba e-mail ericapazsouza@gmail.com, celular (74) 9 9998-0664, de modo a facilitar a comunicação.

Caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato a **Comissão de Ética em Pesquisa da CEP\UNEB**, situado a Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador-Ba. CEP: 40460-120. Tel: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV, Via W 5 Norte,
lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

Assinatura do pesquisador responsável

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos, divulgação em eventos, revistas, publicações. Estou ciente que receberei uma via desse documento. Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Irecê-Ba, _____ de _____ de 2023.



Documento assinado digitalmente
CRISTINA ROSA DA SILVA REGO
Data: 02/07/2024 20:42:36-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do participante ou responsável legal.

ANEXO D – CERTIFICAÇÃO DE COMUNIDADE DE REMANESCENTE QUILOMBOLA

O Quilombo Lagoa do Zeca, em Canarana-BA, foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

FCP – Fundação Cultural Palmares

Nome Atribuído: Quilombo Lagoa do Zeca

Localização: Canarana-BA

Processo FCP: Processo nº 01420.001542/2006-15

Certificado FCP: Portaria nº 15/2006, de 28/07/2006

Quilombos certificados (2020)

Resolução de Tombamento: Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: [...] § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Fonte: Constituição Federal de 1988.

Observação: Os quilombos foram localizados em áreas vazias do terreno urbano para segurança dos mesmos, buscando evitar crimes de ódio racial.

Comunidades Quilombolas: Conforme o art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.”

São, de modo geral, comunidades oriundas daquelas que resistiram à brutalidade do regime escravocrata e se rebelaram frente a quem acreditava serem eles sua propriedade.

As comunidades remanescentes de quilombo se adaptaram a viver em regiões por vezes hostis. Porém, mantendo suas tradições culturais, aprenderam a tirar seu sustento dos recursos naturais disponíveis ao mesmo tempo em que se tornaram diretamente responsáveis por sua preservação, interagindo com outros povos e comunidades tradicionais tanto quanto com a sociedade envolvente. Seus membros são agricultores, seringueiros, pescadores, extrativistas e, dentre outras, desenvolvem atividades de turismo de base comunitária em seus territórios, pelos quais continuam a lutar.

Embora a maioria esmagadora encontrem-se na zona rural, também existem quilombos em áreas urbanas e peri-urbanas.

Em algumas regiões do país, as comunidades quilombolas, mesmo aquelas já certificadas, são conhecidas e se autodefinem de outras maneiras: como terras de preto, terras de santo, comunidade negra rural ou, ainda, pelo nome da própria comunidade (Gorutubanos, Kalunga, Negros do Riacho, etc.).

De todo modo, temos que comunidade remanescente de quilombo é um conceito político-jurídico que tenta dar conta de uma realidade extremamente complexa e diversa, que implica na valorização de nossa memória e no reconhecimento da

dívida histórica e presente que o Estado brasileiro tem com a população negra.

Fonte: FCP.

MAIS INFORMAÇÕES:

Mapa de Quilombos – Fundação Palmares

Bandeira, Borba e Alves

**ANEXO E – COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE LAGOA DO ZECA –
CANARANA/BAHIA**



Fonte: Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=406477221656103&set=a.406477194989439>. Acesso 04
julho 2024.

ANEXO F – ESCOLA JOSÉ BRITO DOS ANJOS



Fonte: Arquivo pessoal da Escola José Brito dos Anjos.

ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFLEXÕES SOBRE A NATUREZA IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE ESCRAVISMO DE LAGOA DO ZECA: Contribuições da História local e da Lei 10.639/03 no Período de 2006-2021.

Pesquisador: Érica Simone Rodrigues da Paz Souza

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82173524.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.224.726

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora informa no desenho do projeto que a pesquisa analisa a influência da Lei 10.639/03 e da história local na autoidentificação dos alunos da Escola José Brito dos Anjos, na comunidade quilombola da Lagoa do Zeca, entre 2006 e 2021. Vinculada ao PPGEAFIN da UNEB, investiga como a legislação educacional e a história local são incorporadas nas práticas pedagógicas e se promovem o autorreconhecimento dos alunos em relação à sua herança escravista. Com abordagem qualitativa, baseada em teóricos como Elizabeth Minayo, Jacques Le Goff e Marc Bloch, a pesquisa enfatiza a importância da memória coletiva na construção da identidade cultural e na valorização da Autoidentificação dos discentes. A análise foca na micro-história e nas narrativas locais, buscando contribuir para uma educação inclusiva e antirracista, reconhecendo a ancestralidade africana e a resistência quilombola na formação da identidade brasileira

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: A pesquisa tem, como objetivo geral, identificar de que forma a legislação educacional (Lei 10.639/03) e a história local e regional contribuem e influenciam no autorreconhecimento dos alunos em relação à herança escravista.

Objetivos Secundários:

Conhecer a história e o contexto histórico regional da comunidade remanescente d escravidmo

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Continuação do Parecer: 7.224.726

de Lagoa do Zeca nos séculos XIX, XX e XXI;

Refletir a viabilidade da Lei 10.639/03 e suas contribuições na construção da identidade quilombola remanescente de escravismo no ensino de História a partir das diretrizes nacional e regional e revisão literária;

Identificar se há contribuições e influências da legislação educacional (Lei 10.639/03) e da história local nas práticas de ensino da disciplina de História na escola José Brito dos Anjos, na comunidade remanescente quilombola, para o autorreconhecimento dos alunos em relação a sua herança escravista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos da pesquisa a autora faz uma análise detalhada, afirmando que o estudo "será desenvolvido na Escola José Brito dos Anjos, localizada em uma comunidade quilombola, tem como objetivo central investigar a aplicação da Lei 10.639/03 e a história local na construção da autoidentificação dos alunos. Nesse contexto, a garantia da proteção e da ética na pesquisa com seres humanos, pautada nas Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), emerge como um aspecto crucial. Ao se adentrar no universo da pesquisa com comunidades tradicionais, como as quilombolas, é imprescindível reconhecer a vulnerabilidade e a complexidade inerentes a esses grupos. A pesquisa em questão, ao abordar temas como história, identidade e memória, pode reavivar experiências dolorosas ou sensíveis, exigindo, portanto, cuidados especiais. Nesse sentido, a pesquisa identificou riscos potenciais, tais como desconforto emocional, exposição de imagem e revivência de memórias dolorosas. Para mitigá-los, foram adotadas medidas de proteção robustas, como o consentimento informado, que assegura que os participantes compreendam os objetivos da pesquisa e os riscos envolvidos, e o sigilo e o anonimato, que protegem a identidade dos participantes e garantem a confidencialidade das informações coletadas. Além disso, o projeto prioriza o respeito à autonomia e à dignidade dos participantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos e protagonistas da pesquisa. A prevenção de danos psicológicos ou emocionais é outro ponto fundamental, sendo garantida por meio do acompanhamento constante dos pesquisadores e se necessário psicológico além da possibilidade de interrupção da participação a qualquer momento. A metodologia da pesquisa, que envolve observação de aulas, entrevistas e análise documental, foi cuidadosamente elaborada para minimizar os riscos e maximizar os benefícios. A observação de aulas e atividades, por exemplo, permite compreender as práticas pedagógicas e as relações entre os alunos, enquanto as entrevistas com membros da comunidade e professores possibilitam aprofundar a compreensão sobre a

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Continuação do Parecer: 7.224.726

história local e a identidade quilombola". Observa-se nas suas afirmações que existe um estudo cuidadoso dos riscos potenciais e um plano de proteção aos participantes como preconizam as normas e preceitos éticos da pesquisa científica.

Quanto aos benefícios a que "Em primeiro lugar, a pesquisa contribuirá para a construção da autoidentificação dos alunos, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorização da própria cultura. Em segundo lugar, a valorização da história local e da cultura

quilombola contribuirá para a construção de uma identidade coletiva mais forte e para o fortalecimento da comunidade. Além disso, os resultados da pesquisa poderão servir como material de estudo para o espaço acadêmico, fomentando a discussão sobre a importância da história e da cultura afro-brasileira. Em conclusão, a pesquisa em questão demonstra um compromisso com a ética e a responsabilidade social. Ao adotar medidas de proteção rigorosas e ao priorizar o bem-estar dos participantes, a pesquisa contribui para a construção de um conhecimento mais justo e equitativo, que valoriza a diversidade cultural e reconhece a importância das comunidades tradicionais para a sociedade brasileira". São perspectivas relevantes para o estudo a ser realizado com benefícios, tanto para o avanço do conhecimento sobre o tema, quanto para os participantes e sua comunidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana. A pesquisa é relevante e o potencial de contribuir significativamente para a compreensão do fenômeno que se propõe estudar, qual seja a educação em comunidades quilombola e sua relação com a legislação educacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 Termo de compromisso do pesquisador responsável - apresentado e atende aos requisitos;
- 2 Termo de confidencialidade: apresentado e atende aos requisitos;
- 3 A autorização institucional da proponente: apresentado e atende aos requisitos;
- 4 A autorização da instituição coparticipante: apresentado e atende aos requisitos;
- 5 Anuência da comunidade: Apresentado e atende aos requisitos;
- 6 Folha de rosto: apresentada e atende aos requisitos;

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.480-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Continuação do Parecer: 7.224.726

- 7 Modelo do TCLE: apresentado e atende aos requisitos;
- 8 Modelo do Assentimento: apresentado e atende aos requisitos;
- 9 Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: apresentado e atende aos requisitos;
- 10 Termo de concessão: apresentado e atende aos requisitos;
- 11 Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: apresentado e atende aos requisitos.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2378595.pdf	05/11/2024 10:58:31		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7078240.pdf	18/09/2024 19:58:24	Érica Simone Rodrigues da Paz Souza	Aceito
TCLE / Termos de	termodeconsentimentolivreescclare	18/09/2024	Érica Simone	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Continuação do Parecer: 7.224.726

Assentimento / Justificativa de Ausência	cido_assinado.pdf	19:53:06	Rodrigues da Paz Souza	Aceito
Outros	termodeanuencia.pdf	18/09/2024 19:37:36	Érica Simone Rodrigues da Paz Souza	Aceito
Outros	termo_autorizacao_institucional_proposente.pdf	07/08/2024 16:34:21	Érica Simone Rodrigues da Paz Souza	Aceito
Outros	termo_de_anuencia.png	07/08/2024 16:27:59	Érica Simone Rodrigues da Paz Souza	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	07/08/2024 16:27:05	Érica Simone Rodrigues da Paz Souza	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisador.png	07/08/2024 16:23:22	Érica Simone Rodrigues da Paz Souza	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/08/2024 16:22:49	Érica Simone Rodrigues da Paz Souza	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	declaracaodeconcordanciacomodesenvolvimentodoprojetodepesquisa_assinado.pdf	30/07/2024 14:08:44	Érica Paz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados_em_arquivos.pdf	30/07/2024 14:03:42	Érica Paz	Aceito
Declaração de Manuseio Material Biológico / Biorepositório / Biobanco	termo_de_concessao.pdf	30/07/2024 13:27:47	Érica Paz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_docx	30/07/2024 12:59:16	Érica Paz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_institucional_da_coparticipante.pdf	30/07/2024 12:54:48	Érica Paz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetopesquisa.pdf	16/07/2024 13:18:21	Érica Paz	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_assinado.pdf	16/07/2024 12:38:08	Érica Paz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb. CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.224.726

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 13 de Novembro de 2024

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.480-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br