

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
 Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96.
 Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

DEDC - CAMPUS VII
 Departamento
 de Educação



UNEB
 UNIVERSIDADE DO
 ESTADO DA BAHIA

DO ALTO DA MARAVILHA: VOZES, SILÊNCIOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE IDENTIDADE QUILOMBOLA

Maria Eduarda Oliveira da Silva¹

Rita de Cássia Braz Conceição Melo²

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais de estudantes do bairro Alto da Maravilha e de professores que atuam com esses alunos, investigando se há o reconhecimento da identidade quilombola por parte dos discentes e se há presença de preconceitos nas representações docentes relacionados à origem territorial e étnico-racial dos alunos. O bairro Alto da Maravilha, está situada na cidade de Senhor do Bonfim Bahia, além de ser um bairro periférico, é também reconhecido como uma comunidade quilombola. Ao se falar em quilombo, muitas vezes, ainda se observa a presença de preconceitos enraizados, trata-se de uma comunidade formada majoritariamente por pessoas negras, com uma história marcada por luta, resistência, mas também uma rica herança cultural ancestral. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com a aplicação de questionário fechados aberto com participação de 10 estudantes moradores da comunidade e 10 professores de instituições de ensino que atendem alunos da comunidade. As representações sociais observadas revelam um autorreconhecimento fragilizado entre os estudantes e ações pedagógicas pouco efetivas. As falas apontam representações de exclusão e preconceito, mas também representações sociais de resistência, orgulho e desejo de mudança. Os dados reforçam a urgência de uma educação antirracista, com formação docente contínua e compromisso com a história e cultura quilombola.

Palavras-chave: representação social; inclusão; estigma social; identidade quilombola.

Abstract:

This article aims to identify and analyze the social representations of students from the Alto da Maravilha neighborhood and teachers who work with these students. It investigates whether there is recognition of the quilombola identity by the students and whether there is prejudice in the teachers' representations related to the territorial and ethnic-racial origin of the students. The Alto da Maravilha neighborhood, located in the city of Senhor do Bonfim, Bahia, is not only a peripheral neighborhood, but also recognized as a quilombola community. When discussing quilombos, prejudices rooted in the fact that it is a community mainly formed by black people, with a history marked by struggle, resistance, but also a rich ancestral cultural heritage, are often still observed. The methodology adopted is qualitative, with the application of open and closed questionnaires with the participation of 10 students residing in the community and 10 teachers from educational institutions that serve students from the community. It is expected that the results will contribute to the recognition and valorization of the quilombola identity in the school environment. The observed social representations reveal a weakened self-recognition among the students and ineffective pedagogical actions. The statements indicate representations of exclusion and prejudice, but also social representations of resistance, pride, and a desire for change. The data reinforce the urgency of an anti-racist education, with ongoing teacher training and a commitment to quilombola history and culture.

Keywords: social representation; inclusion; social stigma; quilombola identity.

¹Discente do Curso de Pedagogia da Universidade da Bahia-UNEB, Campus VII. E-mail: mo77189@gmail.com

² Doutora em Epistemologia em História das Ciências; Mestra em Educação; Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII. E-mail: rmelo@uneb.br

A visão construída socialmente sobre o indivíduo interfere diretamente no exercício pleno da cidadania. Embora existam constantes lutas por representatividade e autonomia, os estigmas e padrões impostos pela sociedade continuam limitando a liberdade e a identidade de cada pessoa. Regras não ditas, mas amplamente reforçadas por mídias e discursos sociais, definem como se deve viver, o corpo ideal a ser almejado, as roupas apropriadas e até os padrões estéticos aceitáveis, como o tipo de cabelo ou tom de pele considerados “bonitos”.

Esses padrões são intensificados por propagandas que apresentam uma realidade ilusória, na qual a felicidade está atrelada ao consumo e à aparência. Dessa forma, os meios de comunicação colaboram para a manutenção de uma sociedade moldada por valores capitalistas, preocupada prioritariamente com o lucro e a estética, em detrimento do bem-estar coletivo e da diversidade humana. Essa lógica reforça desigualdades e dificulta a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

É válido ressaltar que a representação social é uma estrutura de mediação entre o sujeito e o mundo, elaborada através de um trabalho de ação comunicativa que liga sujeitos a outros sujeitos e aos objetos à sua volta. A sociedade constrói uma imagem negativa de acordo com a classe social, estilo de vida, tipo de moradia, bairro. Por tanto quando se fala de representação social em um bairro periférico é bastante intrigante, porque não podemos definir a reputação de uma pessoa pelo lugar que ela está inserida, pois não se pode reduzir um bairro periférico a índices de violência ou à escassez de recursos. Trata-se de espaços compostos por famílias, crianças, jovens e trabalhadores que possuem histórias, sonhos e potencialidades.

A periferia é um vocábulo que integra ao mesmo tempo um local, transformado em símbolo metonímico, as pessoas, incluídas nos estratos de menor poder aquisitivo da população, e o estilo de vida e de consumo dessas pessoas, que habitam esse local. Emerge da e na periferia uma gama de produtos culturais associados a um conjunto de ideias e processamentos sobre o popular, que tematiza e elabora significados sobre esse local físico e simbólico (Trotta, 2013, p. 162).

Portanto, os bairros periféricos sempre foram vistos com mau-olhado pela sociedade, principalmente em função da violência e da precariedade de recursos. No entanto, é fundamental considerar que esses espaços vão muito além das imagens negativas frequentemente divulgadas. Neles vivem pessoas de boa índole, com rica cultura social, além de inúmeros profissionais formados — ou em formação — que buscam seu lugar na sociedade e lutam para mostrar o verdadeiro valor de quem reside em áreas periféricas.

O bairro Alto da Maravilha, localizado no município de Senhor do Bonfim – BA, é um exemplo claro dessa realidade. Além de ser um bairro periférico, é também reconhecido como uma comunidade quilombola. O povo negro enfrentou, ao longo da história, inúmeras dificuldades para conquistar reconhecimento, direitos e acesso à educação. Apesar dos avanços tecnológicos e sociais e do fim oficial da escravidão, o preconceito racial ainda persiste de forma estrutural e cotidiana.

O Brasil registrou 5.552 processos de racismo em 2024, um aumento de 64% em relação a 2023. Os dados são do Painel de Monitoramento Justiça Racial do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que foi criado para ter uma visão detalhada do Poder Judiciário brasileiro sob a perspectiva racial. O número do ano passado é recorde, desde 2020, a primeira vez que ocorreu o monitoramento. Naquele ano foram registrados 132 processos por racismo. Já em 2021 subiu para 849, em 2022 o quadro dobrou para 1.609 processos, e chegou a 3.387 em 2023. O Brasil ainda possui 12.905 processos criminais por racismo pendentes de julgamento, 98% dos casos tramitam na Justiça estadual e somente 1,5% na Justiça Federal.

Mesmo diante de tantas lutas e conquistas, ainda há muitos desafios a serem superados como as desigualdades históricas no acesso à educação, renda, emprego e segurança, além disso, há baixa representatividade de pessoas negras em cargos de liderança e decisões políticas, além da segurança pública pois os negros são as principais vítimas da violência policial. O racismo também se manifesta de forma cotidiana, muitas vezes naturalizado em piadas, atendimentos e relações sociais. Para agravar, o negacionismo ainda dificulta a efetivação de políticas afirmativas e a conscientização sobre o problema. Trata-se de uma trajetória de um povo guerreiro, cuja força, sabedoria e resistência contribuíram significativamente para a construção da sociedade brasileira. É fundamental que essa história seja valorizada, preservada e transmitida às futuras gerações, como forma de promover uma sociedade mais justa, igualitária e consciente da importância da diversidade. O respeito à cultura afro-brasileira e o reconhecimento de sua contribuição para a formação da identidade nacional são passos essenciais para a construção de um país verdadeiramente democrático e inclusivo.

A identidade de um povo é uma construção edificada principalmente com atributos culturais. Logo, pode-se afirmar que essa identidade é caracterizada por esses elementos amparados por instrumentos legais, conforme a Lei nº 10.639/03 instruiu. A aprovação dessa lei passou por longo período de lutas para que ocorresse o reconhecimento do povo negro, reparando as desigualdades entre as etnias brasileiras, sendo reconhecida como um marco

governamental e legal da promulgação no espaço escolar, por meio de práticas pedagógicas, contemplando a cultura afro-brasileira e a sua contribuição social.

É necessário impor nossos direitos e, com a lei 10639/03, podemos garantir um aprofundamento no conhecimento da etnia negra em nossa sociedade. Dessa forma, as escolas devem se adequar à nova lei, estudando e executando uma maneira de encaixar os novos conteúdos exigidos, de acordo com os objetivos descritos, contribuindo para a superação dos preconceitos e das atitudes discriminatórias, por meio de práticas pedagógicas de qualidade, incluindo o estudo das influências africanas na construção do povo brasileiro.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais de estudantes do bairro Alto da Maravilha e de professores que atuam com esses alunos, investigando se há o reconhecimento da identidade quilombola por parte dos discentes e se há presença de preconceitos nas representações docentes relacionados à origem territorial e étnico-racial dos alunos. A motivação para a escolha deste tema decorre da minha vivência enquanto residente da comunidade, o que me permite acompanhar de forma direta as dinâmicas e desafios que envolvem essa realidade. Essa experiência cotidiana proporciona uma percepção mais sensível e aprofundada do contexto local, incentivando a busca por maior compreensão sobre o assunto abordado. Experimento cotidianamente falta de inclusão e o olhar marginalizado que a sociedade muitas vezes direciona ao nosso bairro. Quero, por meio da escrita, mostrar que somos uma comunidade rica em cultura, força e histórias que merecem respeito e valorização. É preciso desconstruir os estigmas associados ao bairro e promover uma nova perspectiva, pautada na dignidade e no respeito que a população do Alto da Maravilha merece.

Este trabalho utilizou como métodos a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação. A abordagem qualitativa que segundo Rodrigues (2010):

Quando não emprega procedimentos estatísticos na abordagem da pesquisa. É utilizada para investigar um determinado problema de pesquisa, cujos procedimentos estatísticos não podem alcançar devido à complexidade do problema como: opiniões, comportamentos, atitudes dos indivíduos ou grupo (Rodrigues, 2010, p. 56).

O instrumento de coleta de dados questionário que segundo Gil (2008, p.128):

Pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Instrumento que possibilitou a obtenção de informações das representações dos participantes, sendo utilizado o questionário de perguntas abertas e fechadas. Nas perguntas fechadas, os participantes precisam escolher uma alternativa dentre as que são apresentadas previamente. Esse tipo de pergunta é bastante comum, pois facilita a organização e a comparação das respostas, além de tornar o processamento dos dados mais simples. Já nas perguntas abertas, os participantes são convidados a responder livremente, escrevendo suas próprias respostas. Esse formato permite que os respondentes expressem suas opiniões de forma mais ampla e detalhada (Gil, 2008).

O lócus da pesquisa foi o bairro Alto da Maravilha, localizado na cidade de Senhor do Bonfim, Estado da Bahia. O público participante foi composto por 10 estudantes de escola situada no bairro, além de 10 professores de escolas públicas que atendem alunos do bairro alto da maravilha, de modo a contemplar diferentes perspectivas sociais, educacionais e culturais.

A presente pesquisa possui relevância social, pois se propõe a dar visibilidade às vozes e vivências de uma comunidade quilombola localizada em um bairro periférico, muitas vezes silenciado ou marginalizado pelo discurso social dominante. Ao investigar as representações sociais sobre a identidade quilombola entre estudantes e professores do bairro Alto da Maravilha, busca-se desconstruir estigmas históricos, combater o preconceito étnico-racial e promover a valorização da diversidade cultural. O trabalho contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, na medida em que propõe a escuta ativa dos sujeitos pertencentes a comunidades tradicionalmente excluídas, reconhecendo sua história, cultura e direito à identidade. Do ponto de vista acadêmico, esse estudo fortalece o campo das Ciências Humanas e da Educação ao articular conceitos fundamentais como representação social, estigma e identidade quilombola. Utilizando uma abordagem qualitativa e o método da pesquisa-ação, o trabalho enriquece o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e o papel das escolas na valorização das múltiplas identidades culturais presentes no espaço escolar. Além disso, oferece subsídios teóricos e práticos para professores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas que atuam em contextos marcados por desigualdades sociais e raciais, contribuindo para a produção de conhecimento comprometido com a transformação social.

Representação Social: Um debate necessário

A representação social faz parte do nosso jeito de viver e entender o mundo. Elas refletem o que acreditamos, os valores que seguimos e a forma como a sociedade nos enxerga, seja como aluno, professor ou morador. Essas ideias influenciam nossas atitudes, escolhas e forma como lidamos com as dificuldades do dia a dia. Nos bairros periféricos, onde os desafios sociais são mais intensos, compreender essas representações são essenciais para valorizar identidade das pessoas e buscar formas de incluir todas as pessoas de maneira mais justa.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica.
(Moscovici, 1978, p.42)

Portanto, as representações sociais não apenas facilitam a comunicação entre os indivíduos, mas também desempenham um papel na construção da realidade social, além de ajudar as pessoas a interpretar o mundo ao seu redor. As representações sociais envolvem relações e atitudes que são aprendidas e construídas ao longo da vida. Por isso, não se deve considerar apenas a sociedade como um todo, mas também o sujeito enquanto indivíduo inserido nesse contexto. Trata-se de um conjunto de influências que afetam diretamente o modo de vida do indivíduo em diferentes ambientes, gerando impactos significativos em sua vivência, autoestima e saúde psicológica, bem como no valor que lhe é atribuído socialmente.

Entretanto, Moscovici (1978, p. 44) afirma que “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências”. Ocorre transformação de um conhecimento indireto em conhecimento direto; esse é o único meio, segundo Moscovici, de nos apropriarmos do universo exterior.

Diante disso, as representações sociais são como uma tradução do que é difícil ou distante em algo que todo mundo consegue entender no dia a dia. É assim que as pessoas aprendem e se conectam com o mundo à sua volta, dando sentido às coisas de maneira prática e em grupo.

Quando se trata de bairros periféricos, a situação torna-se ainda mais delicada, pois há uma desvalorização evidente em comparação com os bairros nobres, há um lado que muitas

vezes é ignorado pela sociedade o lado positivo, os bairros periféricos possuem uma rica cultura local, profissionais capacitados que ali residem, crianças, jovens e idosos que compõem uma comunidade viva e cheia de potencial. É necessário estar presente e vivenciar a realidade desses espaços para compreender que um bairro periférico não se resume à violência ou à criminalidade, como a sociedade acha que é. Pelo contrário, há uma humanidade que resiste diariamente, que luta por melhores condições de vida, que estuda, se dedica e sonha com um futuro melhor. Reconhecer essa realidade é essencial para desconstruir estigmas e valorizar as potencialidades desses territórios.

Estigma Social: Um pouco sobre

O estigma se caracteriza pela desvalorização, discriminação e preconceito direcionados as pessoas que não se encaixam nas normas que a sociedade estabelece. como seguir os padrões que muitos sentem a necessidade de seguir para não serem excluídos ou marginalizados. Esse estigma pode estar relacionado a diversos aspectos da vida do indivíduo, como sua religião, estilo de vida, comportamentos, ou até mesmo condições de saúde, como uma enfermidade ou doença.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa” (Goffman, 1988, p. 8)

Nas comunidades periféricas e quilombolas, esses estigmas tornam-se ainda mais evidentes, refletindo desigualdades históricas e estruturais que afetam diretamente o acesso a direitos básicos, como educação, saúde e moradia. A construção social quando não segue os padrões que são impostos, gera exclusão e limita oportunidades, o que torna essencial o reconhecimento das múltiplas identidades e realidades existentes nesses territórios. Combater o estigma é, portanto, um passo fundamental para promover inclusão, e valorização da diversidade presente nas comunidades.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. (Goffman, 1988, p.6)

Por tanto, é como se o indivíduo precisasse vestir uma “capa” que o transformasse em outra pessoa, apenas para atender às expectativas impostas pela sociedade. Nesse processo, ele

acaba se afastando de sua verdadeira essência, de sua identidade e de seu real valor, passando a viver em função da opinião alheia. A preocupação com os julgamentos faz com que muitos deixem de expressar quem realmente são, em busca de aceitação. Diante disso, torna-se urgente intervir em questões que contribuem para a valorização de indivíduos que não se enquadram nos padrões sociais estabelecidos, pois é necessário que todos sejam incluídos, independente de qualquer diferença.

A pessoa que internaliza a necessidade de obedecer aos padrões impostos pela sociedade, muitas vezes revela sinais de baixa autoestima, insatisfação consigo mesma e carrega sentimentos negativos que afetam sua qualidade de vida, gerando tristeza, insegurança e uma sensação de inadequação, como se não fizesse parte da sociedade. No contexto dos bairros periféricos, essa realidade se torna ainda mais evidente, é comum notar o preconceito implícito quando alguém menciona o local onde mora, ao dizer que reside em um bairro periférico, muitas vezes o sujeito já percebe reações negativas, olhares de julgamento e comentários pejorativos, que reforçam a estigmatização desse espaço. No entanto, é fundamental que tais situações não sejam vistas como um obstáculo, mas sim como um ponto de partida para promover reflexões. É necessário fazer com que aqueles que julgam percebam a falta de informação e compreensão sobre a história, riqueza de vida, cultura e resistência presente nesses territórios. Mais do que estigmas, os bairros periféricos carregam histórias de superação, solidariedade e esperança.

Inclusão: Um direito

Promover a inclusão é essencial para superar a separação e a desigualdade, especialmente quando as pessoas são julgadas pela imagem ou pela representatividade do grupo ou lugar onde vivem. É preciso acolher, valorizar e incluir, sem desprezar ou excluir alguém apenas por morar em um local que a sociedade considera inadequado, muitas vezes sem conhecer de fato essa realidade, baseando-se apenas em preconceitos e suposições. Sendo a inclusão social processo de conquista de direitos, em que foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o dia 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia das Nações Unidas – ONU (Resolução nº 217-A III)

A inclusão social é fundamental para construir uma sociedade mais justa, humana e atenta aos sentimentos e direitos de todos. Seu objetivo é integrar ao convívio social grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, LGBTQIA+, pessoas com deficiência,

entre outros, garantindo que possam participar ativamente da sociedade e não sejam excluídos ou inviabilizados.

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sasaki, 2009, p. 1).

Isso significa que inclusão social não é apenas colocar pessoas diferentes no mesmo espaço, mas garantir que elas tenham as mesmas oportunidades de participar, aprender, trabalhar e viver com dignidade.

A sociedade precisa incluir as pessoas independentes do grupo social, religião, é direito de o sujeito ser reconhecido, ter livre arbítrio de entrar em uma loja e não ser desprezado, falar onde mora e não ser alvo de comentários negativos, todas as pessoas devem ter seu lugar na sociedade, seu espaço de fala não apenas algo comum, mas ser ouvido, acolhido, respeitado, morar em um bairro pobre, periférico não significa que não haja pessoas boas, que crianças não possam estudar porque não teriam futuro e farão parte da criminalidade ao contrário ali tem muitos sonhos, vontade de vencer, pessoas que precisam de assistência, ruas que necessitam de manutenção, pessoas que precisam de reconhecimento, políticas públicas, projetos, investimento para que haja melhoria, a parte do governo precisa estar presente nas necessidades que os moradores necessitam, não apenas em momentos de poder público, pois a maior parte de eleitores são dos bairros periféricos, que muitas das vezes não entendem apenas seguem o que foi proposto, entretanto é necessário um olhar humano, a valorização dos bairros periféricos e investimentos públicos para que ocorra melhoria, na estrutura e no desenvolvimento da comunidade.

Identidade Quilombola: pertencer, resistir e afirmar

A identidade quilombola vai muito além de um simples marcador étnico ou territorial. Ela se constrói no cotidiano, a partir das relações, histórias e valores partilhados por um grupo que reconhece em si um passado comum e, principalmente, uma vivência coletiva.

Ela se reafirma em cada gesto de resistência, em cada celebração, em cada transmissão de conhecimento entre as gerações. É através dessa vivência coletiva e desse sentimento de

pertencimento que o grupo constrói e mantém sua identidade, sempre em diálogo com seu passado, mas também atento aos desafios e transformações do presente.

Assim, o conceito de identidade quilombola se dá a partir das representações e interpelações nas quais os sujeitos em questão estão inseridos, e a partir de suas identificações com valores e significados construídos socialmente. O posicionamento coletivo diante desse contexto histórico-cultural ocorre pelo reconhecimento dos sujeitos enquanto grupo, por partilharem histórias, valores e costumes que os remetem a um passado comum e, portanto, a uma identidade compartilhada.” (Furtado, et al., 2014, p. 108)

O povo negro sofreu por muito tempo nas mãos dos brancos, vivendo sob a escravidão. Mas, depois de muita luta e resistência, conseguiu se libertar. Ainda assim, hoje muitas pessoas negras, inclusive crianças, não se reconhecem ou não se aceitam como negras, muitas vezes por não conhecerem a história de força e luta que existe por trás da sua cor e origem, por isso conhecer a histórias é importante para valorizar e fortalecer a identidade negra.

O bairro alto da maravilha é um bairro remanescente de quilombo, com cultura e história evolutiva bastante interessantes, o maior bairro da cidade com uma grande diversidade, caracterizadas por sua organização social própria, relação simbólica e histórica com o território, e preservação de práticas culturais ancestrais.

Os remanescentes de quilombos são grupos sociais que se mobilizam ou são mobilizados por organizações sociais, políticas, religiosas, sindicais, etc., em torno do autorreconhecimento como um outro específico e, como consequência, a busca pela manutenção ou reconquista da posse definitiva de sua territorialidade. Tais grupos podem apresentar todas ou algumas das seguintes características: definição de um etnônimo, rituais ou religiosidades compartilhadas, origem ou ancestrais em comum, vínculo territorial longo, relações de parentesco generalizado, laços de simpatia, relações com a escravidão etc” (Marques, 2008, p. 25).

Identidade quilombola está ligada ao sentimento de pertencimento e à memória coletiva, perpetuados desde os tempos da escravidão. Essa identidade reflete práticas sociais, culturais e políticas que diferenciam as comunidades quilombolas, afirmando sua autonomia e a busca pelo reconhecimento de direitos étnicos e territoriais, uma expressão de continuidade histórica e resistência às desigualdades estruturais que ainda persistem.

É preciso reconhecer a identidade quilombola, seus valores, tradições as relações históricas da comunidade com o território trata-se de admitir a especificidade de sua organização social, baseada em laços de ancestralidade, pertencimento e resistência. A identidade quilombola se constrói, ainda atualmente, como uma identidade de luta e resistência: antes, contra a captura e a escravização; hoje, contra a invisibilidade e a negação da existência desses sujeitos enquanto quilombolas” (Furtado, et al., 2014, p. 113).

Nesse sentido, os territórios quilombolas são apresentados como espaços de resistência, nos quais se manifesta a continuidade das lutas históricas. Por isso, o reconhecimento dos direitos dessas comunidades não se limita a questões legais, mas envolve também a reafirmação de suas identidades culturais, sociais e políticas, fortalecendo sua luta por autonomia e preservação de sua história.

Analisando os dados: Entre ancoragem e objetivação as vozes do Alto da Maravilha se apresentam

A análise dos dados foi realizada com base nos questionários aplicados a professores e alunos de uma escola pública localizada em área de forte presença quilombola, no bairro Alto da Maravilha. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por sua atuação ou vivência direta com a comunidade, assegurando um olhar situado e sensível às especificidades do território. Para garantir o anonimato dos participantes, os professores foram identificados por meio da sigla **P** seguida de um número (P1, P2, P3...), e os alunos com a sigla **A** seguida também de numeração sequencial (A1, A2, A3...). As falas serão apresentadas ao longo da análise com essas identificações, assegurando a confidencialidade ética da pesquisa. Para a efetivação da análise, os dados foram organizados a partir de categorias temáticas e nos fundamentos da teoria das representações sociais de acordo com Moscovici (1978, 2003), e Jodelet,(2001). As principais categorias definidas foram: 1. Quem somos nós? Perfis e trajetórias de professores e estudantes 2. Representações sociais sobre o reconhecimento da identidade quilombola: entre o oficial e o vivido; 3. Representações sociais sobre o preconceito escolar e os estigmas sociais: entre o silêncio, o enfrentamento e a resistência; 4. Representações sociais sobre a presença da Lei 10.639/03 na colaboração de práticas pedagógicas; 5. Representações sociais sobre a valorização das identidades culturais no espaço escolar.

Quem somos nós? Perfis e trajetórias de professores e estudantes

Sobre os professores, o grupo é composto por 10 docentes, com tempo de atuação variando entre 5 e 25 anos, o que demonstra uma ampla diversidade de experiências profissionais: São 4 professores com tempo menor que 10 anos P1 (7 anos), P2 (5 anos), P5 (10 anos), P7 (8 anos). E os demais trabalham na docência há mais de 10 anos: P10 (11 anos), P6 (12 anos), P9 (14 anos), P8 (15 anos), P3 (18 anos), P4 (25 anos). Essa variação indica uma diversidade, que contribui para diferentes olhares e abordagens sobre a identidade quilombola.

O tempo de atuação dos professores demonstra que estão inseridos há anos na rede pública e, em sua maioria, na própria escola onde atuam. Essa experiência acumulada contribui para uma visão mais contextualizada da realidade social e histórica da comunidade, favorecendo representações sociais ancoradas na vivência direta. Por outro lado, essa diversidade contribui para a construção de diferentes olhares, trajetórias formativas e abordagens pedagógicas, especialmente no que diz respeito à valorização da identidade quilombola nas práticas escolares, considerando que a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, completa 22 anos, é possível afirmar que todos os professores, independentemente do tempo de serviço, atuaram ou se formaram sob a vigência dessa legislação. Isso significa que tiveram amplo acesso às diretrizes e marcos legais que sustentam a educação para as relações étnico-raciais, sendo, portanto, corresponsáveis pela efetivação da lei no cotidiano escolar.

A pluralidade de tempos na docência não justifica, portanto, o desconhecimento ou a omissão diante das demandas da educação antirracista. Ao contrário, ela deve ser vista como uma oportunidade de troca, em que os saberes da experiência e as atualizações teóricas mais recentes se complementam. Assim, espera-se que o compromisso com a valorização da identidade quilombola, previsto em lei, seja transversal às práticas pedagógicas de todos, independentemente de sua geração profissional.

Todos os docentes possuem contato direto com estudantes da comunidade, seja por meio de ensino regular, projetos ou atuação na gestão escolar. Como diz P2: “Sou liderança quilombola na comunidade do ato da maravilha a (P2) se auto declara liderança quilombola, o que confere uma posição singular e engajada na análise das relações étnico-raciais. P4 diz: “Atuei como professora do ensino fundamental II, na EJA, como coordenadora e Diretora”. P4 exerceu funções de professora, coordenadora e diretora, com 25 anos na escola, o que evidencia um vínculo institucional profundo com a comunidade. Já P9 destaca-se por ter desenvolvido projetos culturais com alunos quilombolas, demonstrando compromisso com ações concretas. Veja o que diz: “já acompanhei diversas turmas compostas majoritariamente por alunos do bairro, com quem desenvolvi projetos culturais. (P 9). A maioria dos entrevistados mostra proximidade contínua com o território, o que favorece uma maior imersão cultural e afetiva, fator relevante na construção das representações sociais (Jodelet, 2001). Além disso, vários docentes expressam engajamento em projetos culturais e educativos com base na identidade quilombola, o que evidencia que a atuação não se restringe ao ensino formal, mas envolve ações que tensionam o currículo e o cotidiano escolar.

Sobre os alunos, o grupo de estudantes é formado por 10, com idades entre 16 e 20 anos, sendo 5 meninas e 5 meninos atualmente matriculados no 6º, 7º e Ensino Médio. Percebe-se a diferença entre idade e série escolar que indica uma realidade de distorção idade-série, frequente em contextos de vulnerabilidade social, onde o acesso contínuo e de qualidade da educação ainda enfrenta muitos obstáculos.

A maioria desses estudantes vive com pai e mãe, em estruturas familiares de baixa renda, alguns moram em áreas bastante precária localizada dentro do bairro, com ruas sem estruturas que, mesmo diante de desafios econômicos, demonstram presença, apoio e vínculos afetivos importantes. Em algumas dessas famílias, os pais têm baixa escolarização, mas valorizam a escola como um espaço de oportunidade e superação para seus filhos.

De acordo com a resposta dos questionários todos esses alunos sempre moraram no bairro, então, estão cientes de todas as dificuldades e desigualdade em relação a sua comunidade e quando se questiona em relação a identidade quilombola, os alunos(a) conhecem, porém, de forma rasa, sem saber de fato sobre a história como que o bairro foi reconhecido como quilombola, até mesmo na escola como relata:(A8) na seguinte fala. “Sim, mas de forma superficial. Poderia aprofundar mais.” Percebe-se que é necessário que a escola explore mais sobre a cultura africana, que os professores relatem mais sobre a identidade quilombola, não apenas em datas comemorativas, pois o bairro é quilombola e todos os alunos precisam conhecer sua história.

Portanto os estudantes, colaboradores da pesquisa, apresentam um perfil em que mesmo diante de dificuldades históricas e estruturais, apesar de não ter bastante conhecimento sobre sua história permanecem conectados com sua cultura, sua família e seu território.

Representações sociais sobre o reconhecimento da identidade quilombola: entre o oficial e o vivido

A identidade quilombola é atravessada por dimensões históricas, culturais e simbólicas que se entrelaçam no cotidiano das comunidades negras rurais e urbanas. No bairro Alto da Maravilha, essa identidade se constrói tanto a partir do reconhecimento oficial, com o certificado da Fundação Cultural Palmares, quanto das vivências locais, das práticas culturais e da memória coletiva. No entanto, entre o que é legalmente estabelecido e o que é

subjetivamente experienciado, existe um campo complexo de significações, disputas e silenciamento.

Esta seção analisa como professores e estudantes da comunidade percebem e reconhecem a identidade quilombola do território em que vivem ou atuam. Ao reunir suas representações sociais, torna-se possível compreender as tensões entre o reconhecimento externo, institucional e normativo e o autorreconhecimento, vivido, assumido e sentido. Tais representações revelam não apenas o nível de conhecimento sobre a história do bairro, mas também o modo como a escola contribui, ou falha, na valorização dessa identidade. Assim, a análise parte das falas dos docentes, que refletem distintas compreensões sobre o pertencimento quilombola, e se estende às falas dos estudantes, que demonstram tanto orgulho quanto desconhecimento sobre suas raízes. É nesse entrecruzamento entre o oficial e o vivido que se desenha a importância da escola como agente de fortalecimento identitários e enfrentamento do apagamento histórico.

A maioria dos docentes reconhece o bairro como uma comunidade quilombola, referenciando tanto o reconhecimento institucional quanto elementos culturais. Como afirma P2, “Sim, pois foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares, considerando sua formação histórica e cultural”. Essa referência ao reconhecimento oficial se repete em falas como a de P6: “Sim, reconhecida oficialmente e culturalmente pelos próprios moradores”, e a de P8: “Sim, é uma comunidade que possui todos os elementos de um quilombo tradicional”. Entretanto, há nuances que apontam para a complexidade do reconhecimento identitários. P4, por exemplo, ressalta: “Fica difícil avaliar, pois os próprios moradores não se reconhecem como quilombolas”, sugerindo uma tensão entre a identidade atribuída externamente e o autorreconhecimento interno. Essa ambivalência reforça a ideia de que as representações sociais são construções dinâmicas e, por vezes, contraditórias (Jodelet, 2001).

Mesmo diante dessas contradições, a maioria dos professores reafirma a identidade quilombola do bairro, cada uma partir de uma perspectiva singular. O P5, por exemplo, enfatiza: “Sim, pela história e pelas tradições que a comunidade preserva.” Esse tipo de afirmação revela que, além da certificação oficial, há uma valorização das práticas culturais locais como fundamentos do pertencimento quilombola.

Desta forma, as falas docentes revelam representações sociais em um cenário onde o reconhecimento do Alto da Maravilha como comunidade quilombola é, em sua maioria,

afirmado com base em múltiplos referenciais. Contudo, a questão do autorreconhecimento ainda emerge como um ponto de atenção, mostrando que o trabalho com identidades exige escuta, diálogo e valorização da voz dos sujeitos que vivem e constroem esses territórios. Hall (2006) argumenta que a identidade deve ser entendida como um processo social e cultural contínuo, ao invés de algo fixo ou essencial, por tanto não é algo que simplesmente “é”, mas algo que “está sendo”. Ou seja, ela se constrói ao longo do tempo, nas experiências vividas, nas relações sociais e nos contextos históricos.

Ao afirmar que a identidade é um processo, Hall (2006) nos convida a olhar para além das definições rígidas ou puramente biológicas, reconhecendo que fatores como cultura, memória, linguagem e poder influenciam diretamente na forma como as pessoas se percebem e são percebidas. No caso das comunidades quilombolas, por exemplo, essa ideia ajuda a entender que o pertencimento não se dá apenas por herança genética ou territorial, mas também por vivências coletivas, resistência histórica e afirmação contínua de valores e tradições culturais.

[..] identidade quilombola se dá a partir das representações e interpelações nas quais os sujeitos em questão estão inseridos, e a partir de suas identificações com valores e significados construídos socialmente. O posicionamento coletivo diante desse contexto histórico-cultural ocorre pelo reconhecimento dos sujeitos enquanto grupo, por partilharem histórias, valores e costumes que os remetem a um passado comum e, portanto, a uma identidade compartilhada” (Furtado, et al., 2014, p. 108).

Já nas falas dos alunos no contexto escolar, esse debate ganha contornos diverso, vejamos:(A2): “Sim, e isso representa resistência, força e representatividade.” (A3) “Sim, mas não conheço muito sobre o assunto. Gostaria de aprender mais.” (A7): “Já ouvi falar, mas ainda sei pouco. Queria aprender mais na escola.” As falas dos sujeitos (A2), (A3) e (A7) revelam distintos níveis de aproximação com a temática da identidade quilombola: (A2) expressa uma percepção mais afirmativa, (A3) reconhece a importância do tema, mas admite desconhecimento e (A7) reforça o interesse em aprender, destacando a lacuna na vivência escolar.

As representações sociais da identidade quilombola expressas nessas falas se situam entre o discurso oficial, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, e o campo das experiências subjetivas e escolares, o vivido. A fala de (A2) remete a uma representação social positiva e politicamente situada da identidade quilombola, associando-a a valores como resistência, força e representatividade. Isso indica uma internalização crítica de elementos da luta quilombola, aproximando-se das perspectivas previstas na Lei nº 10.639/2003

e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Já (A3) e (A7) evidenciam um distanciamento entre o reconhecimento da importância da temática e a vivência escolar concreta. Ambas as falas indicam um sentimento de lacuna formativa: reconhecem que pouco sabe e gostaria de aprender mais principalmente no contexto escolar. Esse contraste aponta para uma representação social marcada por contradições: se por um lado há um discurso oficial que valoriza a identidade quilombola e exige sua presença no currículo, por outro lado, a experiência vivida por esses sujeitos revela insuficiência na implementação prática dessa diretriz. Essas falas denunciam, ainda que de forma sutil, a fragilidade das ações pedagógicas no tratamento da temática quilombola nas escolas. A escuta do (A7), por exemplo, expressa um desejo formativo explícito, ao dizer que “queria aprender mais na escola”, o que pode ser lido como um indicativo de invisibilidade curricular ou ausência de abordagens significativas sobre o tema.

Representações sociais sobre o preconceito escolar e os estigmas sociais: entre o silêncio, o enfrentamento e a resistência

As representações sociais construídas em torno do preconceito escolar e dos estigmas sociais emergiram de forma marcante nas falas de professores e estudantes participantes da pesquisa. Por meio de suas vozes, foi possível identificar como o preconceito se manifesta no cotidiano escolar e como esses sujeitos têm lidado com essas situações, ora em silêncio, ora com resistência ativa. Como observado nas seguintes falas dos professores: (P7): “Costumo trabalhar com rodas de conversa e acolhimento para enfrentar isso.” Outro acrescenta (P5): “Combato isso com diálogo e atividades educativas”, referindo-se às falas preconceituosas que já presenciou no ambiente escolar. A valorização da cultura também é apontada como caminho, como expressa a professora (P9): “Promovemos a Semana da Consciência Negra e integramos conteúdos afro-brasileiros nos projetos pedagógicos.” Há ainda quem envolva ativamente a comunidade no processo de transformação, como destaca (P10): “Incentivamos que os próprios alunos compartilhem vivências e saberes quilombolas em rodas de conversa e apresentações.”

As experiências relatadas pelos(as) docentes revelam momentos de afirmação identitária e construção de pertencimento. (P5) menciona: “Um aluno criou um poema sobre sua identidade quilombola que emocionou a escola”, e (P8) narra: “Uma ex-aluna hoje é professora e voltou à escola para falar de sua trajetória quilombola”. Esses relatos constituem práticas pedagógicas decoloniais que rompem com o silenciamento histórico e fortalecem o protagonismo quilombola na escola (Walsh, 2009). Entretanto é nítido que os professores junto

com a escola precisam trazer mais visibilidade sobre a identidade, falar mais sobre as comunidades, até mesmo em exemplos a escola precisa valorizar mais as comunidades, dêsimpregnar essa visão antecipada que a sociedade carrega, pois a maioria da população de uma cidade está dentro de uma comunidade, muitos profissionais, pessoas que hoje estão bem-sucedidas saíram de comunidade, portanto a escola, é importantíssimo para desconstruí esses estigmas.

Tratar com sensibilidade e firmeza as questões que envolvem preconceito contra estudantes de bairros periféricos e quilombolas exige mais do que boa vontade: requer compromisso ético, formação contínua e ações intencionais. Ainda que lidar com estigmas tão enraizados seja difícil, muitos educadores têm se posicionado como agentes de mudança, mostrando que é possível construir um espaço escolar mais justo, inclusivo e acolhedor para todos. Como nos alerta Freire (1996, p. 25), “é impossível ensinar sem a coragem de lutar por um mundo melhor, de enfrentar os obstáculos, as dificuldades, de fazer da escola um espaço de acolhida, de respeito às diferenças, de convivência solidária.”

Alguns professores demonstraram um esforço constante em combater essas situações. Eles buscam estratégias pedagógicas que promovam o respeito, a escuta e a valorização das identidades dos estudantes, mesmo diante dos desafios impostos por uma sociedade que frequentemente enxerga comunidades como o Alto da Maravilha sob uma ótica de marginalização e perigo. Os professores acreditam que ainda há um estigma social associado à origem dos alunos do bairro, muitas vezes vinculado a ideias preconceituosas sobre violência e inferioridade como cita: (P4) “Sim, os alunos são frequentemente taxados como delinquentes devido ao histórico de violência do bairro”, (P3) “Sim, o histórico de violência causa medo em pessoas de fora da comunidade” e (P5) “Sim, o estigma vem da associação injusta com violência. Por outro lado, tem professores que não reconhecem a existência de preconceito dentro da escola, como afirma (P1): “Não”, “Nunca presenciei, ou então: (P2) “A escola trabalha com educação antirracista. Essas respostas podem indicar ausência de percepção crítica, naturalizando situações discriminatórias ou silenciamento.

As falas evidenciam que os docentes reconhecem a existência de estigmas sociais relacionados ao bairro Alto da Maravilha, especialmente associados à ideia de violência e marginalidade. No entanto, há divergência sobre o reconhecimento do preconceito dentro da escola. Enquanto alguns minimizam ou não percebem essas práticas, outros se colocam como

agentes ativos no enfrentamento, por meio de estratégias pedagógicas como rodas de conversa, valorização da cultura afro-brasileira e inclusão de temáticas identitárias nos projetos escolares.

As representações sociais aqui se revelam ambivalentes: por um lado, há a consciência da marginalização simbólica sofrida pelos estudantes; por outro, observa-se uma lacuna na percepção crítica de alguns profissionais, o que pode naturalizar formas sutis de exclusão com aparece na fala de (P1). Ainda assim, há relatos potentes de resistência e valorização das identidades, revelando uma tensão entre a reprodução do preconceito e a busca por práticas decoloniais e inclusivas.

Essa tensão se alinha à perspectiva de Jodelet (2001), ao afirmar que as representações sociais se constroem entre conflitos, tensões e disputas de sentidos. O preconceito, portanto, não é apenas um reflexo externo, mas se constitui no espaço escolar por meio de práticas simbólicas, olhares, silêncios e das tentativas de resistência protagonizadas por alguns educadores.

Percebe-se que os docentes procuram estratégias para que esses estigmas sejam quebrados e é possível ver percepção dos professores quando completam: (P9): “Isso se revela em olhares e comentários velados, principalmente por parte de familiares de alunos de outros bairros”, e(P10): “Muitas vezes os próprios alunos relatam que se sentem inferiorizados”. Tais relatos evidenciam que o preconceito não se limita a ações explícitas, mas atravessa as relações escolares de forma simbólica e estrutural.

Os docentes compreendem que ações pedagógicas voltadas para a valorização da cultura quilombola contribuem significativamente para o engajamento dos alunos e para o fortalecimento de um sentimento de pertencimento, além da necessidade de formação continuada e coletiva, capaz de ampliar a sensibilidade dos profissionais da educação para questões que envolvem o racismo estrutural, o preconceito territorial e a valorização da identidade quilombola. No entanto, a falta de um trabalho contínuo e sistematizado dificulta a desconstrução das visões negativas em relação ao bairro Alto da Maravilha.

Em relação as representações sobre o preconceito escolar e os estigmas sociais presentes as falas dos alunos revelam o impacto desse preconceito em suas vivências escolares e pessoais, relatando sentimentos de desprezo e inferiorização por conta da origem territorial. (A2) afirma: “Me sinto desprezado, porque muitas pessoas acham que quem mora aqui não vai vencer na

vida”, enquanto o (A3) expressa tristeza “pela desvalorização e pela visão errada que as pessoas têm do nosso bairro”. As falas mostram que o preconceito também se manifesta dentro da escola, quando (A1) relata que já ouviu colegas dizendo que “aqui só tem bandido” (A1).

A estigmatização parte, muitas vezes, de uma visão externa carregada de estereótipos, julgamentos precipitados em relação aos moradores da comunidade como afirma :(A1): “Veem como favelado, como se fôssemos pessoas de má índole”; (A6) reforça: “Como se não tivéssemos futuro, o que não é verdade”; e (A9) completa: “Veem com desprezo, mas nunca tentam nos conhecer de verdade”. Essa percepção social negativa afeta profundamente a construção da identidade e o sentimento de pertencimento a autoestima. Surge um sentimento de incapacidade, como se, antes mesmo de falarem por si, suas histórias já fossem silenciadas por rótulos.

Ainda outros relatos: (A7) “já presenciei amigos sendo chamados de ‘povinho de morro’, (A8) “senti que me tratavam diferente quando souberam de onde sou.” e (A5 “com medo ou preconceito, infelizmente”. Torna evidente que, embora algumas situações de discriminação não sejam percebidas pela escola ou professores, muitos reconhecem a existência de julgamentos e estigmas associados ao bairro dentro da escola. Termos pejorativos, atitudes de desconfiança e exclusões simbólicas são formas sutis (e outras vezes explícitas) de reforçar desigualdades.

De acordo com as representações dos estudantes, foi possível identificar que o silêncio imposto historicamente às comunidades quilombolas necessita de ações conscientes e continuadas principalmente dentro do espaço escolar. A escuta sensível, a abordagem pedagógica inclusiva e o compromisso coletivo são elementos fundamentais para que o preconceito não apenas seja combatido, mas superado com a construção de vínculos e pertencimento.

Os estudantes aqui escutados, que moram no bairro Alto da Maravilha, sentem, na pele, a falta de inclusão dentro da própria escola ou até mesmo ao tentar fazer novas amizades. Uma situação muito comum é quando estão conhecendo alguém, ou quando estão planejando fazer trabalho em grupo que necessita se junta na casa de algum colega, ouvem a pergunta “Onde você mora?”. Quando respondem que é no Alto da Maravilha, o tom da conversa muda. Nota-se através da resposta do (A8) “sim senti que me tratavam diferente quando souberam de onde eu sou.” (A9) “já fui excluído de grupos por causa do meu endereço”.

O simples ato de dizer onde moram vira motivo de desconforto. Só por mencionar a comunidade, já recebem olhares de julgamento e escutam comentários disfarçados, que reforçam ideias negativas. Isso mostra como o preconceito vai além da escola ele está presente em vários espaços e atinge diretamente a autoestima e o pertencimento desses jovens.

Algumas respostas deixam evidentes o quanto esse preconceito se manifesta no cotidiano escolar, quando um aluno menciona episódios de exclusão em grupos escolares ou comentários depreciativos vindos até mesmo de professores, comentários ruins vindos de dentro da própria escola. Afirmo (A2): “Sim, já fui zoadado por morar aqui, como se fosse motivo de vergonha”; outro destaca (A3): “Já vi amigos sendo excluídos por serem daqui, como se não fossem ‘bons o bastante’.” Essas vivências, infelizmente recorrentes, impactam diretamente na autoestima e no sentimento de pertencimento dos estudantes quilombolas, pois a escolar lugar que deve ser de total acolhimento acaba se tornando espaço de exclusão, desigualdade pelo simples fato de morar em comunidades que para a sociedade soa altamente perigosa.

Esse tipo de reação evidência não apenas o preconceito presente nas relações cotidianas da escola, mas no todo com uma dor silenciosa carregada por esses jovens, que acabam, muitas vezes, sentindo vergonha de sua própria origem. O que deveria ser motivo de orgulho e pertencimento, por sua comunidade, história, suas raízes transformam-se em motivo de retraimento e exclusão. Mas apesar das contradições que levam a esses estudantes ao caminho do fracasso, dificultando o acesso e permanência dentro da escola, pela revolta da desigualdade, seguem firme, permanecem na escola não porque o sistema acolhe, mas porque acredita que através do conhecimento, da educação podem transformar sua vida, fortalecendo sua identidade, cultura e abrir caminho para um futuro mais justo.

Mais falas dos alunos que evidenciam o preconceito sofrido: (A2) “Me sinto desprezado, porque muitas pessoas acham que quem mora aqui não vai vencer na vida.” (A8) “Acham que somos perigosos só por onde moramos.” (A6) Sim, colegas disseram que quem mora aqui não estuda direito. Mas também é possível identificar representações de resistência como: (A1) “Que mesmo com as dificuldades, somos fortes e temos orgulho de quem somos., (A2) “Que nossa comunidade merece respeito e oportunidades. (A9) “Que nos vissem como iguais, com direitos e sonhos. "Ser negro (a) e morar em um bairro periférico é carregar nas costas uma história marcada por luta, resistência e por inviabilizações constantes. É conviver com olhares que julgam antes de conhecer, com palavras que ferem, com silêncios que excluem, mas também é viver a força de uma comunidade que resiste todos os dias, que se reinventa, que

transforma dor em afeto e exclusão em laço coletivo, é saber que, mesmo quando tentam diminuir nossos passos, há em nós uma herança de coragem que não se apaga.

De acordo com Moscovici (2003), as representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas, que orientam as práticas e o modo como nos relacionamos com os outros. Assim, quando a comunidade do Alto da Maravilha é vista apenas por estigmas como “violenta” ou “perigosa”, essas representações acabam sendo naturalizadas no imaginário coletivo.

Nas falas dos estudantes, o preconceito aparece de forma concreta, cotidiana e dolorosa. Os relatos revelam desde episódios explícitos de discriminação até experiências mais sutis, como olhares, exclusões simbólicas e comentários pejorativos. A escola, que deveria ser espaço de acolhimento, aparece em algumas falas como local onde o preconceito também se reproduz, afetando diretamente a autoestima, o pertencimento e a permanência dos estudantes.

As representações sociais construídas pelos discentes evidenciam que o preconceito não é apenas externo, vindo da sociedade, mas é vivenciado dentro dos próprios espaços educativos. A identidade territorial do bairro Alto da Maravilha, associado à imagem de violência e marginalidade, acaba sendo projetada sobre os corpos dos alunos, resultando em desconfiança, estigmatização e exclusão.

Por outro lado, as falas também revelam elementos de resistência e orgulho. A valorização da história, da cultura, da coletividade e da ancestralidade aparece como força de enfrentamento ao preconceito. De acordo com Santos (2017, p.98) “amemóriase torna um recurso valioso a ser acessado, uma vez que ela contém e guarda as raízes dos pertencimentos étnicos da comunidade e os fundamentos da identidade do grupo.” Diante disso, relevante é conhecer as histórias e vivências dos nossos antepassados e que muitas vezes esse conhecimento faz com que possa ajudar na preservação das tradições e valores de determinados grupos.

Representações sociais sobre a presença da Lei 10.639/03 na colaboração de práticas pedagógicas

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, representa um marco na luta por uma educação antirracista e na valorização das identidades negras e quilombolas no ambiente escolar. No entanto, sua presença

concreta nas práticas pedagógicas ainda é marcada por tensões entre o previsto na legislação e o que se realiza efetivamente no cotidiano das escolas. Esta seção apresenta as representações sociais de t estudantes sobre a aplicação da Lei no contexto da comunidade quilombola do Alto da Maravilha. As falas revelam tanto iniciativas de valorização da cultura afro-brasileira quanto às limitações estruturais, como a ausência de formação continuada e a abordagem pontual do tema, geralmente restrita a datas comemorativas. Ao mesmo tempo, estudantes denunciam a superficialidade com que o conteúdo é tratado e expressam o desejo por uma abordagem mais contínua, profunda e integrada ao currículo escolar.

A seguir, serão exploradas essas representações que evidenciam a necessidade de um compromisso educativo mais consistente, pautado no reconhecimento da história negra como parte fundamental da identidade nacional e do processo formativo dos sujeitos escolares. Vejamos o que dizem os professores: (P1) afirma que há “temáticas como cultura afro-brasileira e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”. (P2) acrescenta que a lei “é uma política afirmativa que enriquece o currículo e valoriza as identidades”.

No entanto, algumas falas indicam limitações como cita os docentes em suas falas: (P4) “Ainda falta orientação e formação para os professores”, (P6) “Embora ainda falte maior sistematização”, e (P10) “Está presente em eventos e datas comemorativas, porém falta integrá-la de maneira mais contínua e transversal no currículo”. Desta forma, os professores têm consciência que é necessária uma formação a mais, para que possam se integrar, contar mais sobre a história do povo quilombola e não apenas só trazer em datas comemorativas, com distanciamento mais aproximando esses alunos sobre sua história, valorizando a cultura negra. Tais observações apontam para um desafio recorrente na efetivação da educação das relações étnico-raciais: o distanciamento entre o previsto em lei e a prática pedagógica cotidiana (Gomes, 2003).

Esse distanciamento também é percebido pelos (as) estudantes, que relatam a ausência ou superficialidade do ensino sobre a cultura negra e quilombola no cotidiano escolar. (A1) afirma: “Às vezes falam algo no Dia da Consciência Negra, mas não é um tema constante”, enquanto o (A3) comenta: “Quase não. Faltam mais aprofundamento e valorização da nossa história”. Essas falas revelam que o conteúdo relacionado à história e cultura afro-brasileira ainda é tratado como algo pontual sem muito aprofundamento não como parte integrante do currículo, restrito a datas comemorativas e assim suas falas reforçam que falta um pouco mais

compromisso em ensinar de verdade a importância do povo negro na história e na construção do nosso país, em uma educação antirracista, que reconheça e valorize a contribuição do povo negro como parte fundamental da formação da identidade brasileira.

Apesar de alguns estudantes mencionarem projetos ou aulas que abordam o tema, como o (A10) que afirma que “alguns professores falam sobre isso nas aulas de história”, outros apontam que o ensino ainda é pouco aprofundado, vejamos, (A2) “não muito”. A gente escuta só em datas comemorativas, deveria ser mais presente’, (A6) “as vezes temos projetos, mas queria que fizesse parte do currículo “(A8) “sim, mas de forma superficial, deveria aprofundar mais”, (A1) “pouco as vezes falam algo no Dia da Consciência Negra, mas não é um assunto constante. Essa percepção reforça a necessidade de ações pedagógicas sistemáticas, que promovam a valorização da identidade quilombola e afrodescendente em todos os espaços da escola.

Para além da existência formal da Lei, é fundamental que haja formação docente contínua, planejamento pedagógico coletivo e escuta ativa dos estudantes, garantindo que a educação para as relações étnico-raciais seja vivida de forma crítica, significativa e transformadora no cotidiano escolar. Como afirma Gomes (2003), a formação de professores precisa considerar a articulação entre cultura, identidade negra e educação, uma vez que “a escola pode ser considerada [...] como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra” (p. 172), devendo, portanto, enfrentar o racismo e valorizar a diversidade de forma consciente. Já Candau (2008) reforça que uma educação intercultural crítica exige diálogo entre diferentes grupos culturais e a articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam as tensões entre diferença e desigualdade e enfrentem as assimetrias de poder presentes na escola.

Além disso, a escuta ativa dos estudantes favorece uma educação democrática e plural, como defende Freire (1996), pois parte das vivências concretas dos sujeitos e promove a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a escola precisa assumir o compromisso de promover uma educação antirracista, que questione estereótipos, visibilize resistências e valorize a ancestralidade negra e indígena como elementos centrais da formação humana.

Representações sociais sobre a valorização das identidades culturais no espaço escolar

O reconhecimento das identidades culturais dos estudantes no ambiente escolar é uma ferramenta essencial para promover pertencimento, autoestima e engajamento com o processo educativo. No contexto da comunidade quilombola do Alto da Maravilha, essa valorização se revela como uma prática potente de enfrentamento ao preconceito e de afirmação das raízes históricas e culturais do povo negro. Nesta categoria, são apresentadas as representações sociais de professores e estudantes sobre o papel da cultura quilombola no cotidiano escolar, evidenciando o quanto o fortalecimento das identidades pode transformar relações pedagógicas e sociais.

Em relação a essa representação, a maioria dos professores valoriza o trabalho com as identidades culturais dos alunos como um caminho para o fortalecimento do pertencimento, da autoestima e da aprendizagem. (P3) resume: “É fundamental para o fortalecimento da identidade e engajamento com a história do povo negro”. Já (P9) afirma: “É essencial para a construção de uma escola democrática, onde todos se sintam representados e valorizados”. (P1) “quando se trabalha a realidade dos alunos, eles se envolvem mais “, (P3)” é fundamental para o fortalecimento da identidade e engajamento com a história do povo negro “. e (P5) “é essencial para o sentimento de pertencimento dos alunos”. E (P2) finaliza "importante, pois os estudantes se sentem participantes e autores do processo educativo.

Essas representações positivas evidenciam que há uma consciência pedagógica crescente sobre a importância de reconhecer as histórias e culturas dos(as) estudantes como parte essencial do processo educativo. Isso dialoga com as perspectivas críticas da educação, que compreendem a escola como espaço de construção de sentidos e de combate às desigualdades sociais e raciais (Freire, 1996; Gomes, 2005).

É essencial que o professor e a escola reconheçam a história de seus alunos, valorizando suas origens, suas vivências e sua identidade. Isso fortalece o vínculo com o saber e contribui para uma educação mais justa e acolhedora, pois o aluno cria uma confiança, até trás melhoria no seu processo de aprendizagem, pois o professor dará possibilidade para esse aluno, valorização da sua comunidade, mostrará a beleza da cultura negra, incentivo para seu aluno que carrega marcas pela desvalorização social, ajudando até mesmo no seu autorreconhecimento.

Essa valorização também é percebida nas vozes dos estudantes, que demonstram orgulho de suas origens e destacam aspectos culturais e comunitários do bairro como fontes de

identidade e força. (A2) afirma: “Tenho muito orgulho. Gosto das festas, das tradições e da força do nosso povo”, enquanto o (A5) destaca: “Tenho muito orgulho. Gosto da nossa história”. Já o (A8) reforça o sentimento coletivo: “Gosto de como somos acolhedores e fortes juntos”.

Além disso, os alunos associam o reconhecimento de suas culturas com o direito de serem respeitados e ouvidos. (A10) afirma: “Quero que saibam que aqui moram pessoas batalhadoras, e que temos muito valor e cultura para mostrar”, (A5) “que nossa comunidade merece respeito e oportunidades”. (A7) reforça, “nossa comunidade precisa de apoio, não julgamentos e (A8) “que nossa voz seja ouvida na escola e fora dela”.

Essas falas revelam o quanto o reconhecimento da identidade cultural quilombola não apenas fortalece a autoestima, mas também atua como elemento de resistência frente ao preconceito e à inviabilização histórica, pois através da cultura muitos alunos se motivam, se reconhecem e passam a valorizar mais a própria história, não se calando contra o sistema, criando coragem para lidar com situações de preconceituosas, por ser negro e morador de bairro periférico.

Assim posto, escutar, valorizar e integrar as vivências culturais dos estudantes quilombolas ao projeto pedagógico da escola não é apenas uma prática de inclusão, mas um compromisso ético com a equidade e com a transformação das relações educacionais e valorização da história da cultura afro-brasileira. A identidade, neste contexto, deve ser compreendida como uma construção social, histórica e coletiva, que se constitui nas relações com o outro e com o meio. Segundo Hall (2006), as identidades são formadas e transformadas continuamente por meio de discursos culturais e contextos históricos, o que torna essencial a valorização das experiências culturais e dos saberes ancestrais dos povos quilombolas como parte da formação escolar. Ao reconhecer essas identidades diversas, a escola deixa de ser um espaço de apagamento cultural para se tornar um território de resistência, pertencimento e afirmação de subjetividades historicamente marginalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de estudantes do bairro Alto da Maravilha e de professores que atuam com esses alunos, investigando se há o reconhecimento da identidade quilombola por parte dos discentes e se há

presença de preconceitos nas representações docentes relacionados à origem territorial e étnico-racial dos alunos

A relevância desse estudo mostrou a complexidade das representações sociais construídas em torno da identidade quilombola no bairro Alto da Maravilha, especialmente a partir das experiências de estudantes e professores que convivem nessa comunidade. Identificou-se que, embora haja um reconhecimento do bairro como uma comunidade quilombola, o autorreconhecimento dos estudantes ainda é frágil, em grande parte pela ausência de abordagens pedagógicas contínuas, críticas e significativas que valorizem de forma efetiva suas histórias e ancestralidades.

As falas docentes, por sua vez, revelaram posicionamentos confusos, pois enquanto alguns demonstram sensibilidade e engajamento com a temática, outros ainda reproduzem silenciamento ou tratam a questão de forma superficial. Principalmente pela escola não promover uma formação continuada para que os educadores aproximem mais os alunos da história e cultura de sua comunidade.

Os relatos dos estudantes foram os que mais impactaram por expressarem dor, invisibilidade e exclusão, mas também resistência, orgulho e desejo de transformação. Mesmo diante do preconceito manifestado tanto dentro quanto fora da escola, os alunos reafirmam a importância de sua origem, reivindicando respeito, escuta e pertencimento. É a partir dessas vozes que emerge uma verdade que não pode ser ignorada, portanto o conhecimento pode ser uma ferramenta poderosa de liberdade, e a escola, um espaço de luta e resistência.

Portanto, os dados evidenciam a necessidade urgente de práticas pedagógicas que ultrapassem o simbolismo das leis e se concretizem no cotidiano escolar. Isso exige formação docente continuada, planejamento coletivo e intencionalidade política na construção de uma educação antirracista. Reconhecer a identidade quilombola não é apenas cumprir uma norma legal, mas valorizar a existência de sujeitos historicamente silenciados, transformando a escola em espaço de justiça, afeto e reparação.

Que este trabalho possa contribuir para que os estudantes do Alto da Maravilha se vejam representados, respeitados e valorizados em sua integralidade, e para que professores e demais profissionais da educação se reconheçam como agentes fundamentais na construção de uma sociedade mais plural, equitativa e comprometida com a dignidade de todos os povos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23 Jun 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–60, jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural.

Psicologia & Sociedade, v. 26, n. 1, p. 106-115, 2014. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309330671012>. Acesso em: 12 jul. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**.

Tradução de Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan./jun. 2003

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MARQUES, Carlos Eduardo. **Remanescentes das comunidades de quilombos: da resignificação ao imperativo legal**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MINA, Thayan. Processos por racismo aumentam 64% e batem recorde no Brasil em 2024. **Notícia Preta**, 8 jan. 2024. Disponível em: <<https://noticiapreta.com.br/processos-por-racismo-aumentam-64-e-batem-recorde-no-brasil-em-2024/>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 16 jun. 2025.

PREMEBIDA, Adriano et al. **Pesquisa social.** Curitiba: Intersaberes, 2013.

RODRIGUES, A. J. **Metodologia científica.** 3. ed. rev. e ampl. Aracaju: UNIT, 2010.

SANTOS, Jamille Pereira Pimentel. **As etnicidades geracionais presentes na dinâmica do nascer, viver e morrer na comunidade quilombola Queimadas,** Guanambi/BA. 2017. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Jequié.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

TROTTA, Felipe da Costa. Entre o Borralho e o Divino: a emergência musical da “periferia”. **Galáxia**(São Paulo, Online), n. 26, p. 161–173, dez. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399641252013>. Acesso em: 12 jul. 2025.

WALSH, Catherine. **Intercultural idade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial.** Tradução de Daniele da Silva Proença et al. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6–38, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 27 jun. 2025.