

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

KARINE CRISTINE COSTA

“VOU CONTINUAR ESTUDANDO, QUERO FAZER O CURSO DE MEDICINA”:
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO QUILOMBO DA LIBERDADE EM SÃO LUÍS-
MA

São Luís - MA

2023

KARINE CRISTINE COSTA

“VOU CONTINUAR ESTUDANDO, QUERO FAZER O CURSO DE MEDICINA”:
**PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO QUILOMBO DA LIBERDADE EM SÃO LUÍS-
MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais. Orientador: Prof.º Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva.

São Luís

2023

KARINE CRISTINE COSTA

**“VOU CONTINUAR ESTUDANDO, QUERO FAZER O CURSO DE MEDICINA”:
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO QUILOMBO DA LIBERDADE EM SÃO LUÍS -
MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais. Orientador: Prof.º Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva (Orientador)
Doutor em Ciências Sociais-Antropologia
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Cidinalva Silva Câmara Neris
Doutora em Sociologia
Universidade Federal do Maranhão

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa, Karine Criistine.

VOU CONTINUAR ESTUDANDO, QUERO FAZER O CURSO DE
MEDICINA: : PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO QUILOMBO DA
LIBERDADE EM SÃO LUÍS-MA / Karine Criistine Costa. - 2023.
124 f.

Orientador(a): Carlos Benedito Rodrigues da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Escola. 2. Escolarização. 3. Família. I. Silva,
Carlos Benedito Rodrigues da. II. Título.

AGRADECIMENTOS

O mestrado é, sem dúvida, uma de minhas maiores experiências acadêmica. Um projeto que surgiu primeiramente de sonhos e desejos e só foi possível à realização porque encontrei em meu caminho mãos que se entrelaçaram as minhas; peitos que se uniram ao meu abraço; corações que junto ao meu trocaram afetos; ouvidos que escutaram minhas ideias; mentes que se abriram para entendê-las e espaços que me desafiaram a colocá-las em prática. Nesta trajetória, houve pessoas que estavam à minha frente e, ao seguir, deixavam rastros no caminho para que eu encontrasse a direção; outras que esticaram os braços para me puxar e fazer alcançá-las. Houve ainda pessoas que caminhavam passos atrás e, quando necessário, empurraram-me para a frente, fazendo-me saltar alguns obstáculos. Também houve pessoas que partiram comigo do mesmo ponto de largada e seguimos caminhando lado a lado. Por último, há aquelas que chegaram até a mim quando me encontrava próximo à linha de chegada, mas a tempo de comemorar esta batalha vencida. Essas pessoas com quem compartilho a arte de viver foram essenciais para que hoje eu pudesse ocupar o lugar de mestranda em uma universidade federal. Só tenho a agradecer a todos que, de maneira ou outra, contribuíram para tornar este sonho realidade.

A Deus, Olorum que sempre esteve ao meu lado nos momentos tristes e alegres, segurando a minha mão cuidando de mim. Obrigada por dar-me forças para conseguir alcançar mais uma vitória e que eu possa retribuir por tantos dons que seu amor me ofertou.

Agradeço aos céus, a terra e todas demais forças espirituais e da natureza que me transmitem energias positivas capazes de manter o equilíbrio necessário para que eu trouxesse este projeto até aqui.

Quero agradecer aos orixás que me acompanham mesmo sem ser praticante da religião e estão me protegendo, me impulsionando. Salve!

Ao meu quilombo, onde estão as pessoas que tanto amo, meu povo preto, onde eu posso respirar, sorrir, chorar e manter a minha essência preservada. Infelizmente alguns não tiveram as oportunidades que tenho em seguir uma carreira acadêmica, em me tornar mestre, rumo ao doutorado. Sei que os mais velhos têm uma sabedoria que ultrapassa essa que adquiri na academia; a eles, meus sinceros agradecimentos.

À Maria do Livramento Costa, minha Rainha, mulher preta que me ensinou como construir e reconstruir meu caminho com minha vida e espiritualidade, desde seu ventre fortalecendo minha cabeça. Ao meu irmão afro advogado, pela paciência, incentivo, dedicação, por todo o carinho, apoio na minha vida e orientações na caminhada acadêmica.

Às minhas tias Delzuita, Fátima e Creuza que me acolheram em suas casas no meu primeiro passo e hoje eu entendo que Ogun, como somos, caminha junto. Amo vocês! Bem como meus primos e minhas primas...E meus vários pequeninos e pequeninas.

Aos Costas que desde muito nova me ensinaram como se configura o amor, ensinamentos passados por nossa Sankofa – Maria da Graça. Em especial aos meus Erês nova geração dessa linda família.

Ao meu boy magia, amigo, amante, irmão de luta e ase, companheiro, chato demais, mas que tem um lugar especial em meu coração João Álvaro. O meu “Carinho”. Gratidão Rei. “Conta comigo que eu conto contigo”

Ao meu professor, orientador, amigo e aliado na luta frente a esse sistema brutal sobretudo epistêmico Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva. Vejo que o senhor “do nosso” caminho pretende que continuemos nessa luta que apenas começa e como somos de guerra ... Lutamos juntos! Gratidão.

As professoras que compõem minha banca: Dra. Herli de Sousa Carvalho e Dra. Cidinalva Silva Câmara Neris. Gratidão por aceitar o convite e pelos ensinamentos passados na qualificação, foram fundamentais para a conclusão deste trabalho

Aos meus alunos na rede pública que despertaram em mim o amor que tenho por essa profissão. Amo ser professora, não saberia na vida fazer outra coisa e isso só foi possível graças ao amor de vocês. Estendo esses agradecimentos aos professores que conheci ao longo desse processo, em especial Dr. Wildyson Robson e Me. Dinho Araújo.

A equipe de professores das Ciências Sociais que mais se ama, que me fizeram compreender o valor da Sociologia e Antropologia, me reintegrando a esse saber sem o olhar negativo que por anos carreguei.

À amizade de amor e companheirismo de Daniel Bergue, nem mesmo a força do tempo poderá destruir – Somos verdade. Um pilar de amor construído há mais de 10 anos. Aos amigos que conquistei na trajetória do Mestrado de Ciências Sociais: Juliana Carvalho, Rodrigo Martins, Julyana Ketlen, Nicole Pinheiro, José. Vocês têm um lugar em meu coração. Valeu!

Às Famílias dos estudantes, equipe gestora e o Centro Educa Mais prof. Luiz Alves Ferreira, que participaram, contribuindo para a realização deste estudo. Sem a disponibilidade de vocês nada disso teria sido possível. Muito obrigada!

Aos companheiros/as do IEMA-Alto Alegre do Pindaré, a quem agradeço a partilha do conhecimento para meu crescimento acadêmico e profissional, em especial a equipe gestora, professores e demais profissionais, pelas palavras incentivadoras na minha jornada.

Muito obrigado aos grupos e instituições de movimentações pretas que tive contato. Através desse portal me fortaleci como mulher preta, reconstruindo minha subjetividade e potencializando minhas ações na busca de reconstrução das populações Africanas, nascida nesse processo de dispersão nesta diáspora racista. Na busca de um novo devir – Um devir Negro. Gratidão meus irmãos.

Agradeço todos acima citados e os não citados, são muitos, se fosse possível seriam escritos e essa dissertação ultrapassaria 1000 mil páginas. No entanto, meu agradecimento em especial vai aos meus ancestrais. Sou porque vocês existem. E sigo porque vocês permitem. Gratidão a minha ancestralidade. Somos África! *Asè! Ubuntu*

RESUMO

COSTA, Karine Cristine. “*Vou continuar estudando, quero fazer o curso de Medicina*”: processos de escolarização no Quilombo da Liberdade em São Luís-MA.

Em vista da necessidade da falta de estudos no Brasil sobre processos de escolarização de estudantes negros e escolha do estabelecimento escolar, em comunidades quilombolas, a proposta da presente pesquisa foi analisar a relação das práticas sociais das famílias, levando em consideração, o espaço social e simbólico do Quilombo Urbano, dimensões da vida do estudante, entre elas dar visibilidade às vivências e práticas dos agentes, sua identidade racial e a rede de apoio afro afetivas da qual fazem parte. Para atingir o objetivo proposto, a metodologia teve uma abordagem qualitativa, descrição etnográfica do espaço social e simbólico, utilizando como instrumentos de coleta de dados, observação participante acompanhada com entrevistas abertas semiestruturadas com as famílias e os estudantes. Primeiramente foi feito entrevistas com os estudantes de uma escola estadual da rede pública, considerada a primeira a oferecer a educação quilombola, no município de São Luís do Maranhão. Na segunda etapa da pesquisa, foram entrevistadas 06 famílias negras de camadas popular com a intenção de analisar as práticas sociais das famílias que compõem o quilombo urbano com as práticas escolares dos filhos. Os resultados da pesquisa revelaram que a realidade social e racial dos estudantes entrevistados os deixa em desvantagens em relação ao estudante branco, pois têm que lutar para prosseguir estudando e conviver com desigualdades sócio raciais, e estar traçando para si perspectivas de vida, pois a cada momento estão sendo colocados em evidências. As características sociais do território influenciam as estratégias educativas das famílias, sobretudo na escolha (e não escolha) do estabelecimento de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Escola; Trajetória escolar; Escolarização.

ABSTRACT

COSTA, Karine Cristine. **“I will continue studying, I want to study Medicine”**: schooling processes at Quilombo da Liberdade in São Luís - MA.

In view of the lack of studies in Brazil on schooling processes for black students and the choice of school establishment in quilombola communities, the purpose of this research was to analyze the relationship between the social practices of families, taking into account the social and symbolic space of the Urban Quilombo, dimensions of the student's life, including giving visibility to the agents' experiences and practices, their racial identity and the Afro-affective support network of which they are part. To achieve the proposed objective, the methodology had a qualitative approach, ethnographic description of the social and symbolic space, using as data collection instruments, direct observation followed by interviews with families and students. First, interviews were conducted with students from a public state school, considered the first to offer quilombola education, in the municipality of São Luís do Maranhão. In the second stage of the research, 06 black families from popular classes were interviewed with the intention of analyzing the social practices of the families that make up the urban quilombo with the school practices of their children. The results of the research revealed that the social and racial reality of the interviewed students leaves them at a disadvantage in relation to the white student, as they have to fight to continue studying and live with socio-racial inequalities, and to be tracing life prospects for themselves, because every are currently being highlighted. The social characteristics of the territory influence the families' educational strategies, especially in choosing (and not choosing) the educational establishment.

KEYWORDS: Family; School; School trajectory; Escolarization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quilombo Liberdade	34
Figura 2 - Galeria a céu aberto	36
Figura 3 - Casa de Oração Caboclo Pena Branca	38
Figura 4 - Associação dos Remanescentes Quilombolas	40
Figura 5 - Terreiro de Mina São José	41
Figura 6 - Esquina Bob Marley	43
Figura 7 - Sede Bloco Afro Netos de Nanã	44
Figura 8 - Sede do Boi de Leonardo-Liberdade	45
Figura 9 - Terreiro Ilê Ashé Yemowá/ Terreiro de Iemanjá-Fé em Deus	47
Figura 10 - Mapa da Distribuição espacial dos terreiros, instituições e eventos culturais.	52
Figura 11 - Rio Anil	54
Figura 12 - Tambores e Cabaça	57
Figura 13 - Roda de tambor de Crioula no Festejo de Dona Fátima.	58
Figura 14 - Dona Fátima em seu momento de Devoção.	59
Figura 15 - Oficina de Saúde da população negra	105
Figura 16 - Oficina de produção textual acadêmica	107
Figura 17 - Reunião de preparação do 20 de novembro - Centro Educa Mais Prof. Luiz Alves Ferreira. Local:	109
Figura 18 - Culminância do 20 de novembro (Mesa de Relato de experiências dos Afro cientistas)	110
Figura 19 - Coordenação, bolsistas e representantes do Unibanco (evento da Consciência Negra)	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCN - Centro de Cultura Negra

CISAF - Centro de Integração Sócio Cultural Aprendiz do Futuro

CLA - Centro de Lançamento de Alcântara

CLBI - Centro de Lançamento da Barreira do Inferno

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos

EJATec - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PAR - Plano de Ações Articuladas

PPP - Projeto Político Pedagógico

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECID - Secretaria de Estado das Cidades e Desenvolvimento Urbano

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNEGRO - União de Negras e Negros pela Igualdade

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO.....	8
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA	9
PROBLEMÁTICA E HIPÓTESE DE TRABALHO E QUESTÕES NORTEADORAS	13
QUADRO TEÓRICO	13
CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO.....	24
METODOLOGIA.....	29
PLANO DE TRABALHO.....	31
CAPÍTULO I - O QUILOMBO URBANO LIBERDADE: DAS PRÁTICAS CULTURAIS AO RECONHECIMENTO	33
1.1 FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA	33
1.2 QUILOMBO URBANO COMO DIREITO CONQUISTADO	50
1.3 O ENSINO MÉDIO E O ESTUDANTE NEGRO	60
CAPÍTULO II - TECENDO AS REDES DE APOIO: INFLUÊNCIA SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	67
2.1 O PAPEL DAS FAMÍLIAS NESSA REDE DE APOIO	67
2.2 OS PROFESSORES COMO REDES DE APOIO	82
2.3 OUTRAS REDES DE APOIO AFRO AFETIVAS	89
CAPÍTULO III - A ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE SEUS PROJETOS DE FUTURO	94
3.1 A ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO ESCOLAR E SEUS MOTIVOS	96
3.2 PROJETO AFRO CIENTISTA IDENTIFICANDO TALENTOS E O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE NEGRO	100
3.3 PERSPECTIVAS DE FUTURO: POSSIBILIDADES DE NOVOS PROJETOS	112
CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

Definição e delimitação do objeto

Os estudos sobre raça, educação e escolarização, nas ciências humanas e sociais, tema deste trabalho dissertativo, apresenta alguns autores e autoras com os/as quais irei dialogar. O primeiro trata-se do antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (1942), que escreveu “O negro no Brasil de hoje” (2006), “Superando o racismo na escola” (1999) e “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra” (2019). Trago para inspirar também, a antropóloga brasileira Nilma Lino Gomes (1961), com os livros “Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais” (2007) e “O movimento negro educador” (2017). Para contribuir para a compreensão de trajetórias escolares em camadas populares, recorro às obras “Escritos de educação” (2015), “Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias populares” (2000), “Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal” (2012) e “Família e escola: novas perspectivas de análise” (2013) da cientista educacional brasileira, Maria Alice Nogueira. Que fornecem dados referentes às desigualdades sociais e raciais operantes na sociedade brasileira, bem como a sua materialização nas relações sociais e raciais, especialmente sobre as que se desenvolvem no espaço escolar.

Além da grande contribuição desses autores e autoras na socio/antropologia, os estudos sobre relações étnico-raciais se destacam também, nas áreas da história e, principalmente, Educação. Sem dúvidas, a maioria dos trabalhos sobre relações étnico-raciais são na área de educação, mas já existe, na verdade, uma grande produção sobre educação nas áreas de sociologia e da antropologia. Como os enfatizados anteriormente; tem ainda Neusa Gusmão (2001); Eliane Cavalleiro (2001; 2003); Ana Lucia Valente (2001; 2003), entre outras e outros. Nas áreas sobre educação e relações étnico-raciais, necessita ainda de estudos socio/antropológicos ligados a esse tema já coloca ao sociólogo e antropólogo que tem interesse nessa área uma interrogação que precisaria ser sócio/antropológica respondida, sobretudo considerando que se trata de um problema social e que o Movimento Negro já vem fazendo esse debate e indagando políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais. No Brasil, a constatação de que é nos meios pobres e pretos onde estão concentrados os mais elevados índices de analfabetismo, reprovação, evasão, entre outros

problemas escolares, que deu origem a inúmeras pesquisas voltadas para a compreensão do fracasso escolar, nesses meios, especialmente no ensino médio¹.

Este trabalho se situa no campo da sociologia da educação na perspectiva de Nogueira, que ao situar a família como sujeito central da pesquisa em educação, com interesse em conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar (Nogueira, 2000). E as relações étnico-raciais, na perspectiva de Cavalleiro, que busca compreender que escola e família juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como o “mito da democracia racial” (Cavalleiro, 2020).

Nesse sentido, este trabalho pretendeu analisar quais as implicações sociais/raciais de fazer parte de um território quilombola e estudar na escola do bairro para as relações das famílias e seus filhos com a escolarização. Além disso, revelou como as famílias envolvidas nesse processo de escolarização compreendem a reprodução das desigualdades sociais/raciais que evidenciam a continuidade da desigualdade racial expressa em diferentes oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar dos jovens negros em suas trajetórias e como as características sociais do território influenciam as estratégias educativas das famílias, sobretudo na escolha (ou não escolha) do estabelecimento de ensino.

Contextualização da pesquisa e sua justificativa

Este trabalho dissertativo encontra sua gênese no trabalho monográfico intitulado “Educação das relações étnico-raciais: vivência de uma escola pública estadual maranhense no território quilombola Liberdade”, no ano de 2019, defendida na Universidade Estadual do Maranhão (Uema), buscou-se analisar como os(as) professores(as), coordenadora pedagógica e gestoras compreendem a necessidade de promover práticas pedagógicas que possam romper com estereótipos, preconceitos e contribuir para o combate ao racismo no contexto escolar dessa comunidade, no sentido de fomentar uma discussão acerca da implementação da Lei Federal n.º 10.639/03, que versa sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Com minha aprovação no programa de pós-graduação do curso de Ciências Sociais da UFMA, minha intenção foi dar continuidade a essas reflexões com novas abordagens. As reflexões me levaram a pensar que o processo de escolarização de estudantes negros, podem reforçar ou legitimar desigualdades raciais sobre o desempenho escolar.

¹ O Ensino Médio passou a ser compreendido como espaço-tempo de formação geral indissociável da formação básica para o trabalho e para o aprimoramento do educando como pessoa/cidadão.

Sabemos que se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização, com todas as tensões, os desafios e os limites, muito do que o Brasil sabe sobre a questão racial e africana não teria sido construído e implementadas. Segundo Viana (2015) “para contribuir com a desmistificação, após longo processo de luta e resistência, foi implantada a Lei n.º 10.639/03 no âmbito educacional. No início de 2003, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, reconheceu a importância das lutas antirracistas dos Movimentos Sociais Negros, as injustiças e discriminações raciais contra os negros/as no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorporasse a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A Lei n.º 9.394/96 que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

§ 1ª - 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.

§ 2ª - 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.

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

A escola, além de ser um espaço de conhecimentos sistematizados, a partir de sua prática diária, busca a superação de preconceitos e de combate às atitudes discriminatórias, ainda integra e articula os novos espaços de formação criados dentro da comunidade.

Para analisar as iniciativas de aplicação da Lei n.º 10639/03 nas práticas pedagógicas e toda a dinâmica que ocorria na instituição, era preciso conhecer o chão da escola que na época se chamava Centro de Ensino Estado do Pará. Assim sendo, o trabalho assumiu, também, um caráter político, ao passo que busquei por meio dessa inserção na escola elementos que pudessem proporcionar aprendizados a partir de suas realidades e, ao mesmo tempo, instrumentos de luta e resistência contra as diversas formas de discriminação às quais os negros foram e estão submetidos. Quanto a receptividade de todos os atores escolares, houve uma boa

recepção, a grande maioria que foi procurado para responder, ajudaram com as informações necessárias, não é incomum o pesquisador possuir um vínculo pessoal com o campo de pesquisa, e embora a proximidade territorial e afetiva, não tenha sido, inicialmente, determinante para o nosso acesso ao campo, o interesse em conhecer o trabalho ali desenvolvido, relacionado às práticas pedagógicas, nos fez persistir. Sobre o vínculo pessoal, no nosso caso, em primeiro lugar é válido destacar que sou “filha da comunidade”, ou seja, nasci no quilombo da Liberdade e desde então, resido com minha família, por isso, tenho participado das mudanças ocorridas ao longo do tempo no quilombo, na qual o Centro de Ensino Estado do Pará estava inserido. Em segundo lugar, foi nessa escola que estudei durante todo o meu período de ensino dos anos iniciais e finais do fundamental. Poder voltar para conhecer a nova constituição da escola, foi muito significativo para alguém que, como eu, obteve relevantes contribuições no processo educativo, mas que foi, também, o espaço onde experimentei as primeiras situações de enfrentamento com o racismo.

Consegui realizar o trabalho, entrevistando o corpo docente e gestão pedagógica da instituição escolar. Quanto à equipe escolar, conseguir entrevistar treze profissionais da instituição, sendo três da gestão (a diretora-geral, a diretora-adjunta e a coordenadora pedagógica, além de dez professores(as) das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Filosofia, Matemática, Física, Educação Física, Artes e Biologia). É preciso ressaltar, que a escola possuía 12 professores do Ensino Médio, mas apenas 10 se dispuseram a participar da pesquisa. No que diz respeito à autotaxação em relação à cor e ao gênero tivemos o seguinte quadro: 09 (nove) mulheres, 04 (quatro) homens, 08 (oito) se declararam enquanto pessoas negras, 04 (quatro) pardas e 01(uma) branca. Essas entrevistas foram mediadas pela coordenadora pedagógica que conseguiu me ajudar, já que era uma amiga conhecida das lutas no Movimento Negro.

Aprovada no mestrado de Ciências Sociais da UFMA em 2020 com o projeto intitulado “Relações familiares e escolares em um território quilombola”, o desenvolvimento da pesquisa exigia a submissão aos órgãos legais no sentido de obtenção da autorização para sua execução. Desse modo, contatou-se a Secretaria de Estado da Educação, para saber quais os procedimentos necessários para uma pesquisa de campo na escola Centro Educa Mais Prof. Luiz Alves Ferreira.

Para a realização da pesquisa, foi possível após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte das famílias e da escola, que emitiram um parecer favorável autorizando a pesquisa, que foi realizada entre 14 de fevereiro a 29 de julho de 2022.

Ao buscar analisar a relação entre as duas instituições sociais, família e escola, sobretudo registrar a falta de textos sobre a dimensão da subjetividade, da importância dos sentimentos em sua relação com o processo de escolarização. Questão ainda não plenamente legitimada como objeto sociológico digno de estudo, e parte das relações microssociais, como a expressão de afeto, seja no sentido de oferecer apoio aos filhos, seja de distanciamento em relação a eles, assim como nas fontes consultadas, não foram encontrados estudos sobre famílias negras na compreensão das relações étnico raciais que a partir da escola, reforçam ou legitimam desigualdades raciais sobre os destinos escolares, esse trabalho se insere em algumas agendas de pesquisa que demonstram a atualidade e pertinência analítica do pensamento Cavalleiro, Gomes, Munanga, Nogueira, Romanelli e Zago para a problemática aqui proposta e para a sociologia e antropologia contemporânea como um todo.

Outra agenda de pesquisa na qual este trabalho contribui e está inserido, trata-se do que tem sido chamado de “Relações étnico-raciais”. Nesse campo, destacam-se os seguintes trabalhos: “Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras” de Maria Lígia de Oliveira Barbosa, Maria Eugênia Ferrão, Sergei Soares e Kaizô Iwakami Beltrão (2005); “Educação: um pensamento negro contemporâneo” de Sales Augusto dos Santos; “A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil” de Maria Lígia de Oliveira Barbosa; “Etnografia, Educação e relações raciais” de Daisy Macedo de Barcellos.

As pesquisas citadas demonstram que o presente trabalho dissertativo está incluído num debate em escala nacional e internacional. No que diz respeito ao Maranhão, as pesquisas nesse campo ainda são bem escassas. Quanto ao campo da sociologia e antropologia, praticamente inexistentes. Portanto, este trabalho pretende contribuir e ampliar a capacidade do Estado de implementar políticas que visem a equidade na tentativa de enfrentar as desigualdades sociais e raciais, haja vista a importância dessa temática em um estado com a terceira maior população de negros do Brasil.

Para melhor análise das múltiplas formas das relações entre famílias negras e escola, evidenciando a mediação da família diante da escola em sua multiplicidade, bem como os determinantes micro e macroestruturais entre ambas para amparar políticas públicas destinadas à melhoria do ensino, o que não pode ser feito sem considerar a articulação entre essas instituições, por isso, espera-se que este trabalho produza efeitos que ultrapassem o suposto limite dessas instituições.

Problemática e hipótese de trabalho e questões norteadoras

Após a realização da minha pesquisa monográfica, algumas questões foram surgindo, por exemplo, “qual o papel da escolarização na produção de identidades/identificações raciais?” “qual o peso da identificação racial para as estratégias de escolarização e de reprodução das famílias negras?” “quais são as práticas sociais das famílias que fazem parte de um bairro reconhecido como quilombo urbano?” “qual o perfil social/racial das famílias que escolhem colocar seus filhos na escola do bairro?”.

Desse modo, o problema colocado como ponto de partida era investigar as possibilidades das famílias realizarem escolhas em função das estratégias por elas traçadas para a trajetória escolar de seus filhos e de aderirem aos projetos pedagógicos da escola e de participarem da vida ativa escolar numa realidade de escola que funciona, em um território quilombola. Entretanto, buscamos a especificidade do pertencimento étnico e não apenas o acesso à escola.

Dessa forma, a problemática desta pesquisa passou a analisar quais as implicações sociais de fazer parte de um território quilombola e estudar na escola do bairro para as relações das famílias negras e seus filhos com a escolarização?

Quadro teórico

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho foi imprescindível dialogar com uma literatura histórica e na compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro, com um conjunto de referenciais teóricos e categorias analíticas que estimamos necessárias para analisar a problemática apresentada. O trabalho propõe pensar o espaço social e simbólico do quilombo urbano, as estratégias de escolarização das famílias negras com a escola e fora dela e como se compreende as práticas sociais com a escolha do estabelecimento escolar numa perspectiva social, política e educacional.

Para contribuir no debate epistemológico deste trabalho, são destacados vários autores: (Munanga, 1940), que através da sua antropologia africana, pensou o lugar das tradições africanas no redesenho cultural da escola brasileira, incentiva professores e professoras a relacionarem-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, para além das referências e práticas eurocêntricas, cujas reiteração e reprodução na escola brasileira ainda fazem desta mais um problema do que uma solução para os desafios de nossa sociedade. Maria Alice Nogueira (1973), que discute as estratégias utilizadas pelas famílias nas diferentes etapas

do itinerário escolar, desde a pré-escola até a universidade, passando pelo cursinho, pela experiência de “treineiro”, pelas atividades extrassala e pelos estudos no exterior. Nadir Zago, que pensou a relação dos meios populares com a escola, de forma dialética e complexa, no quadro de uma inter-relação de fatores e nas experiências sócio-históricas de sujeitos concretos. Nilma Lino Gomes (1961) que nos dá elementos para conhecer e destacar outras racionalidades que produzem outros conhecimentos construídos por meio de uma vinculação estreita entre a razão, o sentimento, o desejo, os conflitos, as práticas e as lutas sociais, bem como o ato de aprender. Eliane Cavalleiro, que busca compreender parte do processo socializador, na escola e na família, no que tange ao reconhecimento da diferença étnica na sociedade. Pierre Bourdieu (1930-2002), com sua noção que desmonta os mecanismos através dos quais os sistemas de ensino transformam as diferenças iniciais, resultado da transmissão familiar da herança cultural, em desigualdades de destino escolar.

Iniciaremos com as discussões Bourdieusiana, já que o autor é um dos grandes representantes, senão o maior, quando se trata do tema sobre estratégias. Bourdieu tem várias obras com essa temática, que serão de grande valia neste trabalho dissertativo para pensar as estratégias de escolarização no Maranhão.

O conceito de estratégias elaborado por Bourdieu, não é sinônimo de escolha, pois não é algo feito totalmente de modo consciente, racional e calculado. “Mas pode-se recusar a ver a estratégia como o produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional” (Bourdieu, 2015, p. 81). As estratégias, conscientes e inconscientes, são investimentos de longo prazo que, em geral, não são percebidos como tais, pelos agentes, “funciona aquém da consciência e do discurso”.

Zago (2011) ressalta o significado que as famílias da camada popular por eles investigadas atribuem à escolarização dos filhos. Segundo a autora, as famílias de sua pesquisa desenvolviam uma relação instrumental com a escolarização, que está relacionada a uma lógica prática, voltada para o mercado de trabalho. Isso significa que, para essas famílias, a escola representa um instrumento para possibilitar aos filhos o ingresso no mercado de trabalho e/ou para protegê-los das “más” companhias. A autora ainda salienta que, nesta classe social, é possível observar a dificuldade que as famílias têm para organizar a vida escolar dos filhos, acompanhar de forma sistemática a escolarização e a inserção em atividades extraclasse, ações que possivelmente potencializariam as chances de sucesso, porém, os esforços das famílias são acompanhados pela falta de recursos materiais e simbólicos. O peso das condições socioeconômicas e raciais interfere significativamente no investimento na escolarização dos

filhos, pois as difíceis condições de sobrevivência e as incertezas diante de um trabalho instável reduzem o investimento escolar. Para Bourdieu (2008), as camadas populares são movidas no mundo social por um princípio que o autor denomina como “escolha do necessário”, ou seja, carência de bens necessários à sobrevivência limita e condiciona as ações desse grupo social, direcionando suas escolhas para um certo “gosto de necessidade”. Ainda segundo Bourdieu (2008), o gosto de necessidade está relacionado às condições de existência que condicionam a classe popular a viver sob pressões materiais e privações, fazendo com que esse grupo social seja marcado pelas “urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros” (Nogueira e Nogueira, 2009, p. 70). Segundo Bourdieu:

As práticas populares têm como princípio a escolha do necessário (“isso não é para nós”), no sentido do que é tecnicamente necessário, “prático”, (ou, em outras palavras, funcional), isto é, necessário para se apresentar “como deve, sem mais nada”, e, ao mesmo tempo, do que é imposto por uma necessidade econômica e social que condena as pessoas “simples” e “modestas” a gostos “simples” e “modestos” (2008, p. 355).

Os filhos de famílias de camadas populares e negras vivenciam um “crescimento natural”, ou seja, os pais oferecem as condições básicas para o crescimento dos filhos, porém não direcionam fortemente a vida cotidiana dos filhos, exercendo um menor controle sobre as saídas, os contatos com outras crianças ou adultos, ou as atividades de lazer, por exemplo, deixando que as escolhas sejam feitas pelos próprios filhos. Para estes responsáveis, a oferta de amor e de bens necessários à sobrevivência é suficiente para um futuro bem-sucedido. O estímulo ao desenvolvimento de aptidões e talentos especiais não é o foco das camadas populares. Não há a presença de atividades organizadas, e sim atividades livres que propiciam maior contato com a família estendida. Estas famílias, diferentemente das famílias de camadas médias, dão mais ênfase à “disciplina física”, na educação dos filhos, do que à “disciplina mental”.

Portanto, o fato de não observarmos práticas e estratégias de escolarização tão sistematicamente produzidas, como é bastante comum em famílias de camadas médias (Nogueira, Romanelli, Zago, 2013; Lelis, 2005; Nogueira, 2010), não significa a inexistência delas nas camadas populares. Em seu trabalho, Zago (2000) nos alerta para o erro de “nos apoiarmos nos padrões das camadas médias para avaliar as práticas familiares de escolarização nos meios socialmente desfavorecidos”. As famílias de camadas populares contribuem com a longevidade escolar dos filhos por meio do desenvolvimento de pequenas ações e práticas educativas, menos visíveis, tais como: trabalhar para proporcionar a continuidade dos estudos

dos filhos, o incentivo à escolarização, o acompanhamento e apoio ao trabalho escolar. Assim, mesmo não dispondo de recursos culturais e condições materiais para interferir diretamente no processo pedagógico, o fato de oferecerem aos filhos compreensão e apoio, dentre outros esforços educativos, caracteriza estas famílias como “facilitadoras da sobrevivência escolar” dos filhos.

As camadas médias atribuem um importante valor à instituição escolar, elas se encontram em situação intermediária, que possibilita subir ou descer na “escala social”. De acordo com Bourdieu (2008, p. 312) “tendo conseguido desvencilhar-se do proletariado, seu passado, e pretendendo ter acesso à burguesia, seu futuro, eles (as camadas médias) devem encontrar, em algum lugar, a fim de atingir o acúmulo necessário para ascensão, os recursos indispensáveis para suprir a falta de capital”.

O fato de as camadas médias, de modo geral, serem menos dotadas de capital econômico e social, em relação aos grupos da elite, faz com que as famílias elejam a escolarização dos filhos como centro de seus projetos de futuro e de ascensão social. Isso fica evidente em Bourdieu (2008), que enfatiza que esta classe deposita toda sua esperança e investimento na escolarização, visto que é, provavelmente, a única forma de se conquistar êxito social. Nessa perspectiva, Bourdieu elenca três atitudes próprias das camadas médias, que visam potencializar as chances de êxito social e escolar: o “ascetismo”, o “malthusianismo” e a “boa vontade cultural”.

O ascetismo institui uma vida de renúncia aos prazeres por parte dessa classe, que se “sacrifica e renúncia ao luxo” para uma “acumulação inicial”, investindo os recursos que tem na escolarização dos filhos. Sendo assim, há também uma cobrança em relação aos filhos, para haver disciplina e interesse pelos estudos, pois há a necessidade de se criar a ideia de valorizar a escolarização como meio de uma mobilização social ascendente.

O malthusianismo seria a tendência a controlar a fecundidade, pois de forma inconsciente ou consciente, as famílias de classe média diminuem o número de filhos como forma de contenção de gastos, com o intuito de investir de forma sistemática e o mais fortemente possível em um menor número de filhos, diminuindo assim o tamanho da família.

A terceira atitude descrita por Bourdieu seria a “boa vontade cultural”, ou seja, “o esforço e a tenacidade com que as camadas médias se entregam ao trabalho de aquisição da cultura legítima para recompensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado” (Nogueira e Nogueira, 2006, p. 78). Segundo Bourdieu (2008, p. 316), por falta de

capital econômico e social, esta classe se vê obrigada a compensar estas faltas por meio de “sacrifícios, privações, renúncias, boa vontade e reconhecimento, em suma, com virtude”.

A maioria das famílias de camadas médias, mesmo não dispendo de capital econômico representativo, possui capital cultural adquirido em viagens, conhecimentos artísticos, elementos que compõem sua “bagagem material e simbólica”. Segundo Nogueira e Nogueira (2006, p. 74), apoiando-se em Bourdieu (1979), no interior das camadas médias, podem ser encontradas diferentes frações de camadas que se diferenciam do ponto de vista econômico e cultural, podendo se destacar as seguintes: “a pequena burguesia em declínio”, a “pequena burguesia de execução” ou de promoção, e a “nova pequena burguesia”. Dentre estes grupos, o primeiro se caracteriza por possuir um alto capital econômico, porém com menor volume de capital cultural; o segundo possui o capital cultural, mas não dispõe de alto capital econômico e o terceiro grupo possui um alto capital cultural proveniente de uma herança familiar simbólica e um razoável capital econômico. As divisões elencadas por Bourdieu (1997) e as propriedades sociais que descrevem em relação às frações das camadas médias francesas, embora se refiram a uma estrutura social bastante distinta da estratificação da sociedade brasileira contemporânea, podem contribuir para a compreensão das diferenciações sociais, econômicas e culturais no interior das camadas médias brasileiras.

Dessa forma, segundo Bourdieu (2020), as características comuns, encontradas dentre as diferentes frações desse grupo, são as fortes e intensas estratégias educativas em prol da escolarização, tidas como mecanismos de ascensão social. Por isso, o investimento na escolarização dos filhos é fundamental, pois, em oposição às camadas populares, as camadas médias têm um razoável número de capitais que possibilita às famílias investirem na educação dos filhos, sem correr tantos riscos. Grande parte dos sujeitos das camadas médias é oriunda das camadas populares e alcançou a atual posição devido à escolarização; por isso mesmo, investe fortemente na educação dos filhos, pois sua esperança é ascender rumo à elite e garantir a preservação da mobilidade social familiar.

Bourdieu (1990), entretanto, critica esta noção utilitarista racional, pois, para ele, as estratégias desenvolvidas pelas famílias não são totalmente racionais nem totalmente calculadas, como afirmam as teorias utilitaristas. Sendo assim, as práticas educativas parentais não são totalmente conscientes e racionais, como se as famílias escolhessem agir objetivamente de determinada maneira. É também possível verificar que as famílias de classe popular atribuem um importante valor à socialização, ou seja, aos instrumentos identitários, mesmo sabendo da distância entre cultura escolar e a cultura que organiza a sua família.

Nesse contexto, a classe social de pertencimento influencia significativamente nas expectativas familiares em relação à escolarização e à escola, demonstrando que cada família, de acordo com a raça e classe em que se encontra, direcionará diferentes sentidos a este processo, podendo ser caracterizado como instrumentalista ou identitário, tendo em vista que estas duas dimensões podem aparecer no mesmo contexto, e não necessariamente separadamente. Por isso, para além da origem social do estudante, as pesquisas devem adentrar os contextos microssociais das famílias, a fim de perceber as estratégias familiares de escolarização, e suas nuances, pois alguns grupos sociais estabelecem relações diferenciadas com a escola e obtêm retornos distintos.

Em suma, fica evidente a diferença contrastante entre as camadas médias e populares no tocante aos investimentos (e, principalmente, aos modo de investir) em prol da escolarização dos filhos, mesmo tendo em vista que o interior de cada classe social pode se distinguir quanto às suas expectativas e estratégias de investimento e que, em muitas famílias, pode-se observar uma imbricação dessas características e propriedades sociais, isto é, podemos encontrar propriedades sociais comuns às camadas médias, em famílias populares e vice-versa. Contudo, decerto a classe social de origem influencia significativamente nas práticas educativas familiares, estabelecendo formas desiguais de acompanhamento e investimento na escolarização dos filhos. Cada família, dentro do seu arsenal de recursos simbólicos e materiais, desenvolverá estratégias conscientes ou não, que potencializarão e reforçarão (ou não) as vantagens escolares de seus filhos. Entretanto, é sempre importante considerar que, mesmo entre as classes menos favorecidas da população, é possível observar processos ativos de estratégias de mobilização familiar, que se modificam conforme a dinâmica interna da família.

Para auxiliar essa abordagem, consideramos imperioso o trabalho de Maria Alice Nogueira (1998, p. 95). Esta afirma

A ênfase será posta agora na atividade própria do grupo familiar, definindo-se sua especificidade por sua dinâmica interna e sua forma de se relacionar com o meio social, em boa medida uma construção sua. Assim, o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas, e as relações com a escolaridade dos filhos.

Os pais vêm ocupando um papel de destaque na vida escolar dos filhos, assumindo com maior autonomia as escolhas educacionais e apropriando-se dos serviços de apoio extraescolares. Esse movimento se deve ao processo de massificação das oportunidades de escolarização, obrigando as famílias, principalmente as de camadas médias, a intensificarem os investimentos e estratégias educativas com a finalidade de aumentar as chances de ascensão

social e escolar para seus filhos. A mobilização parental presume um trabalho sistemático de avaliação, organização e adequação de estratégias, com o intuito de obter o montante de capital escolar pelos filhos. Estão em situação de vantagem, os pais que possuem maior conjunto de informações sobre o universo escolar, podendo dessa forma visualizar as melhores oportunidades. Os diplomas, na atualidade, podem significar um meio de garantir uma ascensão social, principalmente para as camadas médias, em que a mobilidade social é dependente da escolarização, mas também para as camadas populares, fator esse que estimula as famílias a concorrerem entre si para elevar ao máximo a probabilidade de ocupar as melhores posições. Entretanto, nem todos entram em igual situação para disputar esse jogo, em função da raça e classe social em que se encontram. Sabe-se que o contexto familiar, enquanto espaço de dinâmicas internas e interações, não se esgota no ethos raça e classe, mas o jogo continua desigual, pois o investimento da família varia de acordo com a posição social, pertencimento racial e as condições objetivas e simbólicas de existência.

A transmissão do capital cultural e social requer constantes interações entre pais e filhos ou com outros adultos que estão mais próximos ao estudante. Porém, as camadas populares se diferenciam das camadas médias, por se apresentarem com um “fraco capital cultural” (no sentido bourdieusiano), que as distanciam da cultura dominante valorizada pela escola, enquanto as camadas médias possuem um certo capital cultural familiar legitimado pela escola, por isso, percebe-se o distanciamento da classe popular e a proximidade da classe média face à escola.

Não é, contudo, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias, que estão implicadas nas relações entre os responsáveis e os professores... Assim, as práticas educativas das famílias entram em questão, demonstrando como a relação entre as lógicas socializadoras da família e da escola pode ser divergente, principalmente em relação às famílias negras.

As diferentes famílias desenvolverão dinâmicas de socialização distintas que interferirão no destino escolar dos filhos. Isso porque as famílias não possuem de modo igual os recursos simbólicos e materiais necessários ao fomento da vida escolar dos filhos. Há famílias mais favorecidas econômica, cultural e socialmente e outras menos favorecidas, estabelecendo formas de interação e expectativas diferentes em relação à escolarização dos filhos. “Nesse sentido, crianças mais abastadas e com maior acesso aos bens culturais seriam aquelas que teriam as maiores chances de obter um bom desempenho escolar”. “Existem fatores extraescolares, econômicos e culturais que influenciam sobremaneira no desempenho e no

aproveitamento do estudante”. Isso porque cada família transmitirá de forma consciente ou inconsciente um “capital cultural” aos filhos, que lhe possibilitará ter atitudes que convergem com o que é legitimado pela instituição escolar, ou seja, “dispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas”.

As famílias possuem suas próprias formas de investimento pedagógico, que variam conforme as expectativas que elas têm em relação ao futuro escolar dos filhos, como também de acordo com os recursos culturais e materiais de que dispõem, podendo impactar diferentemente sobre as trajetórias escolares dos estudantes. A relevância e a importância que as famílias atribuem ao conhecimento institucionalizado, as impulsionam a criar estratégias educativas de investimento, que desenvolverão condições adequadas ao sucesso escolar. Mas, as próprias expectativas parentais em relação ao destino escolar se distinguem segundo a raça e a classe social na qual este estudante está inserido, pois dependerá também das condições objetivas das famílias, que interferirão na forma de investimento na escolarização dos filhos.

As famílias de camada popular, mesmo que de forma inconsciente e amena, desenvolvem ações que influenciam sobremaneira na trajetória escolar dos filhos. A dinâmica interna da família, ou seja, a forma com que os pais tratam os filhos, a forma de lidar com o tempo, a valorização da escola, dentre outras atitudes, corrobora para constituição de atitudes que convergem com o que é esperado pela escola (Zago, 2000). Assim, as famílias provenientes de camadas populares e com baixa escolaridade podem articular estratégias educativas que potencializam e possibilitam trajetórias de sucesso acadêmico para estudantes provenientes desses segmentos. Porém, não podemos negar que as formas de socialização das famílias de classe popular e as lógicas escolares divergem, estabelecendo formas desiguais de interação.

Dessa forma, ao confrontar as lógicas da família de classe popular e da escola, não se pode esquecer de que há uma profunda oposição entre essas duas lógicas sociais. Isso justifica, às vezes, a dificuldade que os pais demonstram em acompanhar a vida escolar dos filhos, pois nem sempre dominam a linguagem e o código da escola, por terem tido pouco contato, ou ainda, um contato negativo com o espaço escolar. Assim também, as estratégias de escolarização acontecerão de forma diferente nas distintas famílias étnicas e classes sociais, que, movidas pelo ethos de classe e raça, desenvolverão diferentes estratégias de acompanhamento da escolarização dos filhos, que influenciarão sobremaneira, de modo negativo ou positivo, no desempenho escolar dos estudantes.

Dito isto, buscando alcançar essas diferentes dimensões propostas por Nogueira, pretende-se atualizar as relações entre raça e educação que Eliane Cavalleiro (2001), contribui

para a reflexão sobre a educação e sua relação com o reconhecimento da igualdade no espaço escolar e na sociedade.

Em “do silêncio do lar ao silêncio escolar” Cavalleiro (2020), propõe entender a escolarização do ponto de vista das famílias, conhecer a percepção das famílias negras quanto ao tratamento dispensado a seus filhos no ambiente escolar por parte dos professores e colegas; bem como questionar como reagem quando deparam com situações de discriminação racial contra seus filhos no ambiente escolar, visto que há um número elevado de crianças negras que estão sendo excluídas da e na sala de aula por uma descrença na sua capacidade de aprendizagem, descrença esta, vinculada a um mecanismo de discriminação negativa e preconceituosa presente no imaginário social. No plano das relações aluno-aluno, professor-aluno e professor-família, a escola reproduz o esquema estrutural da relação brancos e negros da sociedade brasileira, a qual é uma relação de dominação-subordinação, ou seja, uma relação assimétrica entre dois grupos raciais e nos lares dos alunos negros as diferenças são silenciadas. Segundo Cavalleiro (2020, p. 100) “O silêncio, ali reinante, quer acalantar, proteger do sofrimento que sabemos, irá ao seu encontro”. Assim, a família protela, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrente, “silencia” um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade que se mostra hostil e forte “silencia” a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. “Silencia” o despreparo do grupo para enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização. Como evidenciado através de pesquisas acadêmicas, a família da criança negra, devido a todo esse processo excludente vivido na sociedade brasileira, deixa seu filho fora do contexto discriminatório no lar, na tentativa de protegê-lo. O ambiente escolar está impregnado de um racismo difuso, silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas presentes no imaginário social, afetando especialmente o desempenho escolar e a autoestima dos estudantes negros.

Cavalleiro (2020), salienta que a autoestima de uma criança negra está diretamente relacionada com a sua história e seu grupo étnico. Ressalta ainda que, a ausência da história afro-brasileira e despreparo de muitos profissionais para atender as crianças negras cooperam para o enfraquecimento da autoestima. A escola, depois do ambiente familiar, pode ser o único espaço de convivência onde a criança e o adolescente tenham a oportunidade de compreender o porquê é diferente e o que é a diferença. Quando isso não acontece nos leva a considerar que a escola, ao mesmo tempo que promove o encontro com a diversidade, pode ser em muitas vezes motor de relações desiguais.

Para apoiar essa abordagem, trazemos a reflexão do trabalho de Munanga (2010). Este afirma que para o Brasil ter uma educação de qualidade, a educação precisa visar não somente o domínio das teorias e novas tecnologias, que, embora imprescindíveis, não seriam suficientes, mas também, sobretudo, uma educação cidadã orientada na busca de construção e da consolidação do exercício da cidadania, dos princípios de solidariedade e equidade. Tal educação convida para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo.

A partir do modelo hegemônico de educação, tudo que está fora dos rótulos brancos, homem, hétero, cisgênero se constitui como “outro”, sendo o racismo, machismo, sexismo, LGBTqi+, entre outras opressões, produtos da interação do “racismo assimilacionista” (Munanga, 1999) em conjunto com as práticas de escolarização geradora de hierarquias sociais muito aparentes, atualmente. Diante desse modelo educacional que a escola veio se valendo, durante muitas gerações, entendemos que a nossa formação escolar esteve e ainda está alicerçada pelas disparidades sociais, que colocam esse “outro” em dois processos problemáticos: a) a exclusão escolar e abandono por parte do governo; e, b) a tentativa de assimilação. A história de povos negros e indígenas brasileiros é marcada pela exclusão. Para além de todos os processos materiais de extermínio dessas populações, os processos simbólicos de marginalização se fazem de modo paralelo. Pensando a população negra, a condição que esta ocupa desde sempre na sociedade brasileira revela como os processos de “inserção social” se deram por dois eixos estruturais, “a exclusão e o abandono”, de forma que a trajetória de escolarização de crianças, jovens e adultos, negros e negras, sempre estiveram encabeçadas por políticas educacionais promotoras de marginalização. Os jornais, o teatro, o partido político, os blocos de carnaval, os terreiros, todos traduzidos pela insígnia de movimento negro, espalhados pelo Brasil, encarregaram-se de criar estratégias de alfabetizar, educar e posteriormente reeducar toda uma população, de negros(as) a brancos(as). Vimos como práticas escolares que recalcam as representações sociais de sujeitos e sujeitas, pertencentes aos grupos não hegemônicos, são frequentes em nosso currículo. Seja por meio da folclorização ou do apagamento da diversidade cultural, racial e étnica, nos mais variados níveis de formação, as práticas curriculares têm por objetivo a monocultura. Partindo desse modelo de formação, é que entendemos como se deu a trajetória escolar trilhada por mulheres negras.

Em “Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras”, Barbosa *et al.* (2005), discutem que as diferenças e desigualdades sociais têm importantes efeitos sobre a

escolarização e as trajetórias escolares. Os estudantes provenientes de diferentes grupos sociais estabelecem relações diferenciadas com a escola e obtêm dela retornos distintos. A sociologia vem se preocupando com as possíveis causas sociais dessas diferenças. O sucesso na escola e não apenas o acesso e permanência a ela é socialmente condicionado. Esse tipo de diferença social é particularmente importante no caso do nosso trabalho. Por várias razões, entre as quais nossa história de escravidão e a imagem que fazemos de nós mesmos como povo, houve uma tendência a se considerar as diferenças raciais menos importantes que as diferenças econômicas.

No entanto, Barbosa *et al.* (2005) ressaltam que raça tem efeitos específicos sobre os retornos sociais no Brasil, especificamente retornos educacionais. Isso quer dizer que os estudantes pretos obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, por serem pretos. Essa perspectiva, evidencia a especificidade do efeito do pertencimento étnico, desenvolvida a partir dos trabalhos de Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, e significou a inauguração de um novo patamar na análise das relações raciais no Brasil e influenciou a maioria dos trabalhos de pesquisadores mais jovens e que hoje constituem os grupos mais fortes de pesquisa sobre o tema. Os autores analisaram evidências das desigualdades raciais no plano educacional, demonstrando que os pretos e pardos apresentam evidentes desvantagens em relação aos brancos, tanto nos resultados educacionais obtidos (medidos em anos de escolaridade) quanto no acesso e nas trajetórias escolares (diferenças na velocidade de promoção, nas taxas de repetência, de atraso e de ingresso tardio). Alguns trabalhos, como de Telles (2003) que representou uma tentativa de síntese comparativa das situações de discriminação racial no Brasil e em alguns outros países, retomou a ideia da centralidade da educação nos processos que levam à persistência das desigualdades raciais em nossa sociedade. Telles descreveu a precariedade das trajetórias educacionais de negros e pardos comparadas às dos brancos: estes têm mais anos de escolaridade em qualquer faixa etária, apresentando menor incidência de analfabetismo e maiores taxas de finalização dos cursos superiores.

É interessante notar que, em termos de taxas de analfabetismo, as mulheres aparecem, no trabalho de Telles, em pior situação, quando comparadas aos homens, sejam elas brancas, pretas ou pardas. Contudo, cabe observar que a situação das mulheres negras é extremamente precária: mostrou que a ideia de que a riqueza pode branquear, sustenta-se para os pardos, não sendo verdadeira para os pretos. Tudo isso apontou para a complexidade e para as dificuldades nas definições e classificações de identidades coletivas, que também foi objeto do trabalho de Teixeira (2003) sobre a presença dos negros no ensino superior. Nesse trabalho etnográfico,

Teixeira visou compreender os processos que permitiram a ascensão social, significando a entrada na universidade, de negros; e também a experiência vivida por esses sujeitos que sobreviveram às duras provas da superseleção que caracterizam o sistema de ensino brasileiro. Assim, a autora verificou quais seriam “as bases sociais capazes de permitir a outros indivíduos escolhas e trajetórias semelhantes” (Teixeira, 2003, p. 30).

Barbosa (2005) constata que a habilidade, ou a inteligência, e as condições sociais das famílias dos estudantes não eram os únicos fatores de diferenciação nos resultados educacionais. Os arranjos institucionais constituídos nas escolas, os métodos pedagógicos, os recursos econômicos e didáticos com os quais as escolas podiam contar são fatores de diferenciação do desempenho escolar. Observamos que “as escolas podem ser os locais mais importantes para examinar a discriminação racial”. Por meio de vários estudos de cunho etnográfico, a autora evidencia procedimentos e falas que contribuem para a constituição de sentimentos de inferioridade entre estudantes pretos e pardos, incluindo também as expectativas e atitudes da própria família. Assim, junta-se ao universo cultural que não abre espaços para a perspectiva dos afrodescendentes (nos livros didáticos, na literatura, na TV e no cinema), uma oposição dos próprios negros “ao sucesso educacional, ‘por ser um comportamento de branco’” (Teixeira, 2003, p. 239).

Partindo de um conceito bourdieusiano, “as categorias do juízo professoral”, Barbosa (2005) pôde evidenciar a existência de um viés negativo das professoras em relação aos seus estudantes pretos e pardos: a avaliação das habilidades acadêmicas desses estudantes, feita por suas professoras, tende a ser inferior ao seu desempenho objetivo, caracterizando uma visão negativa que elas teriam dos seus alunos não brancos. Os trabalhos permitiriam estender essa evidência também para as práticas pedagógicas, em geral. Entre elas, podem ser incluídas as diferentes formas de avaliação, que acabam por conferir a essa visão negativa um estatuto de certificado institucional.

Caracterização do campo empírico

O campo empírico no qual realizamos a pesquisa é a escola Centro Educa Mais Prof. Luiz Alves Ferreira, abrangendo tanto o contexto interno desse espaço quanto os agentes sociais, famílias, estudantes e profissionais ligados a ela, tais como a equipe gestora. A escola C.E.M. Prof. Luiz Alves Ferreira de São Luís do Maranhão apresenta características semelhantes às categorias estudadas por autores, acima já apresentadas.

Na relação família-escola, a escola ou as escolas configuram-se como espaços sociais informais, com hierarquia definida, na qual o exercício do poder e da autoridade são claramente delineados, envolvendo não só a ação dos professores, mas dos agentes que atuam, direta ou indiretamente, na transmissão de conhecimento. É um local onde os estudantes passam a maioria do tempo, sendo de 4h a 8h diárias. Além disso, nos estabelecimentos escolares ocorrem formas de interação entre estudantes, formalmente iguais por esse atributo e simultaneamente distintos entre si. Essas formas de interação, próximas, solidárias e também tensas e competitivas entre os pares, ora podem contribuir positivamente para o sucesso de percursos escolares, ora atuam negativamente. Em um ou em outro caso, são manifestações que ocorrem fora da sala de aula e são também externas à família. As formas de interação são externas à família porque não ocorrem em seu interior, mas estão subordinadas à orientação parental, e esta, funda-se nos diversos tipos de capital das camadas sociais baixa e são ainda direcionadas para assegurar o bom desempenho escolar dos filhos (Romanelli, 2009). Mas não é uma postura familiar que ocorra em todas as famílias de camada social baixa.

A escola foi fundada em 2021, está localizado no Território Quilombo Urbano Liberdade, no centro histórico e comercial de São Luís, agregando os bairros da Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante. Limita-se ao norte com o Rio Anil, ao sul com o bairro do Monte Castelo, a Leste com o bairro da Camboa e a oeste com margem esquerda do referido rio (Pinheiro, 2013). A escola está situada à Avenida Quarto Centenário, próxima ao Mercado da Liberdade. A escola sofreu mudanças de endereço e em sua estrutura física, por meio do programa Escola Digna² do governo do Estado, intermediado pela Secretaria de Estado das Cidades e Desenvolvimento Urbano-SECID. Essa mudança alterou a dinâmica e o deslocamento dos estudantes, pois os mesmos já estavam habituados ao prédio antigo e tinham uma relação de afeto com a antiga escola. No ano de 2022 ainda, ofereceu o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. O Projeto Político Pedagógico-PPP da escola foi reconstruído em 2022, está em fase de implementação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que propõem que o PPP seja ressignificado e construído coletivamente com vistas na realidade da escola, ou seja, adequar-se ao modelo de escola quilombola, elaborar uma proposta de matriz curricular que redirecione a organização e a dinâmica da escola, de modo que o fazer

² [...] o Programa Escola Digna constitui-se como a macropolítica de educação da SEDUC e tem por finalidade institucionalizar as ações da secretaria em eixos estruturantes que subsidiam teórica, política e pedagogicamente as ações educativas da Secretaria de Estado da Educação, como política de Estado, de modo a orientar as unidades regionais, as escolas e os setores da SEDUC, dando-lhes uma unidade em termos de concepção teórica e metodológica para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. (SEDUC, 2018).

pedagógico seja um fazer político que se disponha a detectar e enfrentar as diversas formas de racismo e a valorização da diversidade étnico-racial.

No ano de 2021 a escola iniciou suas atividades funcionando ainda como Centro de Ensino Prof. Luiz Alves Ferreira, na modalidade de ensino regular, com as três turmas do Ensino Médio, no turno matutino, com o 7º, 8º e 9º ano no vespertino e o EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno. Em fevereiro de 2022 iniciou como Centro Educa Mais Prof. Luiz Alves Ferreira. Os Centros “Educa Mais” integram o Programa Escola Digna, que visa consolidar ações educativas objetivando a execução de políticas educacionais condizentes às orientações do Plano Nacional de Educação. E fazem parte da política educacional do Governo do Maranhão, que tem foco na melhoria da qualidade da educação no estado. A política educacional de Tempo Integral da Rede Estadual, considerando o “Projeto de Vida³” dos estudantes e o protagonismo juvenil como base da proposta pedagógica, fomenta um projeto educacional que visa a formação holística dos estudantes na perspectiva do atendimento em tempo integral. Nesse ano funcionou com as turmas do 1º ano em tempo integral, 2º e 3º parcial, apenas no período manhã. No vespertino funcionavam as turmas do 8º e 9º ano e no período noturno a escola ofereceu a modalidade de ensino EJAtec (Educação de Jovens e Adultos) que se configura como uma das estratégias adotadas no Maranhão para o aprimoramento da EJA ao Novo Ensino Médio. Por meio da Lei n.º 13.415/2017, aconteceram alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo mudanças na estrutura do ensino médio e uma nova organização curricular, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que os estudantes fazem a opção dos itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Para o ano 2023 o centro educa mais está organizado da seguinte forma: 1ª e 2ª série em tempo integral; 3ª série parcial pela manhã; vespertino, o 9º ano; e, no período noturno, o EJAtec com os cursos profissionalizantes de Logística e Recursos Humanos. O modelo de ensino em tempo integral está se dando gradativamente no Centro Educa Mais. Observamos que apesar da escola está dentro do quilombo, ainda caminha, para estar garantindo aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu

³ É a centralidade do Modelo Institucional, em que toda a equipe Escolar reúne esforços para apoiar e incentivar os estudantes num processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é e “quem gostaria de vir a ser”, com vistas à construção da identidade do adolescente como ponto de partida para elaboração do seu Projeto de Vida (SEDUC, 2023).

reconhecimento, valorização e continuidade, como uma educação escolar quilombola⁴. Alguns relatos permitem entender esse processo

Como eu tenho falado, a escola tem buscado, sei que seja permanente, ele tá passando de um processo mais esporádico, pra um processor mais permanente. Eu digo a partir do momento que ele está começando a abrir as portas para a comunidade, por exemplo: para as relações do projeto Viva Quilombo que é um projeto da comunidade. Já abriu um pouco as portas. Tem o outro das Mulheres que se reúnem também. Então já está trazendo as relações da comunidade, as questões da comunidade para dentro da escola, que dessa forma, já interage com os alunos e alguns professores que desenvolve atividades, projeto permanente que eles têm na escola sobre as questões étnico-racial. Então eu acho que a escola tá buscando, caminhando para essa construção. (Silva Cantanhede-Mãe)

Ou seja, a fala da mãe expressa, que a escola está tentando incluir no seu currículo a relação da aproximação da comunidade com a escola, questões essas que permeiam com o território.

Conforme informações obtidas junto à equipe pedagógica, a estrutura organizacional está assim configurada: 01 diretora-geral; 01 diretora pedagógica; 01 secretária; 03 auxiliares administrativos; 68 servidores efetivos; 23 servidores contratados; 09 copeiras; 05 Auxiliares de serviços gerais; 09 agentes de portaria; 01 diretor de pátio; 01 diretor administrativo-financeiro; e, 01 gestor adjunto-EJAtec. O C.E.M. Prof. Luiz Alves Ferreira possui um quantitativo de 511 estudantes matriculados, funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno (onde oferece a modalidade de ensino EJAtec-Educação de Jovens e Adultos) mas a nossa pesquisa aconteceu apenas no turno matutino e vespertino, com as turmas do ensino médio que possui ao total 231 estudantes matriculados: 120 (cento e vinte) na 1ª série com 03 (três) turmas; 58 (cinquenta e oito) na 2ª série com 02 (duas) turmas; e, 53 (cinquenta e três) na 3ª série também com 02 (duas) turmas.

Sobre a origem dos alunos que frequentam a escola, 60% nasceram na cidade de São Luís, 30% no município de Alcântara e 10% nasceram em outros municípios do Maranhão.

Quanto à faixa etária, 50% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental têm entre 13 e 15 anos, portanto dentro da faixa etária exigida para este nível de ensino. E 50% têm acima de 15 anos. No Ensino Médio Regular, 91% dos alunos têm entre 14 e 18 anos, ou seja, dentro da faixa etária. No Ensino Médio Integral, porém, 9% têm acima de 18 anos, o que caracteriza

⁴ A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-racial de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

distorção idade/série. Enquanto na EJAtec Etapas do Ensino Médio, verificou-se que 30% dos alunos têm entre 18 e 23 anos, 40% têm acima de 24 anos; 30% acima de 30 anos.

Em relação à estrutura física, o Centro Educa Mais possui documentação e terreno próprio. Conta com estrutura de alvenaria, possui, 07 (sete) salas de aulas climatizadas funcionando, 1 (uma) sala Maker, que ainda não funciona, 1 (uma) sala de professores, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) sala da secretaria, 01 (um) laboratório de informática, 01 (um) um laboratório de ciência, 01 (um) laboratório de Robótica, nenhum dos laboratórios ainda não funcionam, 01(uma) quadra de esporte, 01 (uma) sala da coordenação, 01 (uma) cantina; 01 (um) depósito de expediente. A escola não possui os seguintes espaços, auditório, pátio e refeitório, sendo assim, as reuniões acontecem na quadra de esportes, a alimentação é servida em uma área de vivência, 02 (dois) bebedouros; e 06 (seis) banheiros, dentre estes, 03 (três) são femininos, 03 (três) masculino e 02 (dois) para os professores(as), possui um banheiro adaptado para pessoas com deficiência. A instituição apresenta uma boa estrutura, apesar de não está no padrão que o PAR (Plano de Ações Articuladas) exige para que as ações possam ter qualidade e especificidade na sua execução, de condições estruturais de Escola Quilombola, corredores que dão acesso às salas de aulas, elas possuem ar-condicionado, na cozinha possui 01 (uma) geladeira, 03 (três) freezer e 01 (um) fogão industrial, segundo a direção a escola irá receber mais equipamentos. A respeito da higienização do ambiente, se encontra em boas condições, a comunidade escolar visa manter a escola sempre limpa. Dispõe de recursos audiovisuais como: 02 (dois) data shows, caixa de som, 01 (um) computador, 10 (dez) notebooks, 02 (duas) impressoras e 03 (três) televisões, além de *internet*, para uso dos professores, funcionários e estudantes em momentos de pesquisas relacionadas ao estudo.

O C.E.M. Prof. Luiz Alves Ferreira é a primeira escola quilombola de São Luís do Maranhão, o que torna sua análise emblemática no que diz respeito à investigação das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção de trabalho e da memória coletiva. A instituição foi criada com a finalidade de resolver os problemas existentes do momento, tais como, por mais vagas no Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante e mais do que isso, uma demanda da comunidade e do Movimento Negro.

Em toda sua trajetória, o Centro Educa Mais foi passando por reformas que incluíam o nome da escola e a sua dinâmica interna. Complementando o que já foi dito, a escola iniciou suas atividades com o nome C.E. Estado do Pará, em seguida começou a ser chamada de Centro de Ensino e atualmente, tem o nome de C. E.M. Prof. Luiz Alves Ferreira.

Metodologia

Na pesquisa de campo, somos guiados por determinadas teorias, esquemas e maneiras de fazer a pesquisa, mas é o campo, na relação observação e participação, que nos diz que nem sempre os esquemas, as teorias são do jeito que estão na cabeça do pesquisador. “Nem sempre saímos com o que entramos; muita coisa muda, e o campo empírico é responsável por nos fazer redescobrir coisas novas ou reorientar o quadro analítico” (Vieira, 2015, p. 14). Vieira afirma que na “participação não sabemos o que nos pegará (que afetos, que influências, que experiências nos assaltarão), o que vai nos tirar do sério e nos arrancará da posição de observador”. Diferentemente do que ocorre na observação, penso que o controle das “convenções da participação está nas mãos do nativo, ou seja, são eles que nos direcionam redescobrir o trabalho de campo, mostrar que o modelo em alguns casos não tem como ser seguido, pensá-lo a partir de uma teoria etnográfica e lidar com suas incertezas” (Vieira, 2015, p. 15).

Diante disso, o trabalho de campo na escola mostrou que é necessário ir além da alteridade que separa o investigador e os sujeitos. O quadro social em que vivem os sujeitos permitiu contextualizar vivências individuais de tal modo que “cada caso não é um caso”. “E o conhecimento do método etnográfico que consiste na utilização do estranhamento de acontecimentos registrados na pesquisa, de esquematização de dados; na desconstrução de interpretações preconcebidas; na comparação com exemplos da literatura e na sistematização do material empírico em modelos alternativos (Fonseca, 1999). Compreende-se que os meios possíveis para analisar e entender fala e prática social do agente social, muitas vezes impede de observar a divergência dentro da família e na escola. Houve momentos em que me deparei com o receio, o susto, e a pressão de achar que estava incomodando um indivíduo, pois muitas das vezes, chegava no ambiente de trabalho da família, no espaço da casa, nem sempre estava arrumado para receber uma visita, segundo fala da entrevistada.

Uma das entrevistas foi realizada com uma mãe, negra, solteira, com dois filhos e beneficiária do Programa que na época se chamava Auxílio Brasil, sendo essa, a única fonte de renda para a família, que também vivia de doações de cestas básicas que complementava o seu sustento. Outra entrevista que me emocionei muito foi da Mãe Andresa, que relatou como foi dolorida sua infância, recordar essas memórias de dores me afetam muito.

Um dos objetivos da pesquisa é ouvir os familiares dos estudantes, para entender a dinâmica de participação da família no processo de escolarização dos filhos. Para isso, me desloquei até a residência que ficava próxima à escola, tendo antes combinado com o estudante

que iria naquele dia conversar com sua mãe; constatei que a residência, era uma *kitinet* pequena, com dois cômodos. Cheguei me apresentando, a mesma me recebeu e nos sentamos do lado de fora do cômodo da *kitinet*. Expliquei sobre os objetivos da minha pesquisa, para que ela pudesse compreender a necessidade da conversa, falei que era moradora do território, ex-estudante da escola Centro de Ensino Estado do Pará, ela aceitou meu pedido e ficou à vontade para responder às perguntas. Foi o primeiro momento que eu me dei conta, de que o campo não seria tão simples como eu havia imaginado. Ocorreu-me que, se fosse eu branca, ou ainda, uma pesquisadora do sexo masculino, por certo teria um “olhar” diferente sobre esse tema, pensava que as emoções não iriam se manifestar, mas foi quase impossível, ouvindo aquela mãe narrar sua história.

É preciso, observar a forma como nos inserimos em nossos trabalhos de campo e como nos portamos diante de pessoas que são possuidores de seus próprios saberes, e que muitas vezes, os subestimamos com nossa arrogância acadêmica. Ao pesquisador que tem a conversação como principal forma de contato com seu interlocutor, é necessário conhecer seus modos de interpretar a realidade para que possa haver a interação recíproca, e deste modo, a construção do conhecimento. Para as famílias periféricas em situação de vulnerabilidade, a escola possui aspectos positivos, o que lhes dá a certeza de que o estudante estar sendo bem acolhido pelos profissionais que nela trabalham. Desse modo, os instrumentos de pesquisa aplicados no presente trabalho, para construção dos dados empíricos são a observação, o conhecimento do método etnográfico, esforço da memorização, a fim de compor os relatos em cadernos de campo, após as visitas.

Para elaborar esse trabalho, além do tratamento analítico da literatura especializada que contribuiu para construir o capítulo I, foram necessárias, ainda, pesquisas históricas.

Para os capítulos II e III, adotaram-se metodológicas como observação direta, com visitas regulares aos espaços internos da escola e das residências dos e das estudantes, observação participante, entrevistas teoricamente orientadas pela perspectiva da sociologia da educação e contribuição externa à área de cunho afroreferenciadas de analisar relação família-escola e seus agentes sociais pelas percepções que fazem sobre seus processos. Para a realização deste trabalho, foi importante contar com a disponibilidade da equipe pedagógica da escola.

Durante o campo trabalhei com entrevistas com os estudantes e as famílias negras. Apesar de alguns percalços, devido os estudantes, em sua maioria, estarem em período de provas, é possível dizer que o trabalho ocorreu de forma proveitosa. Ressalto, também, que algumas entrevistas foram realizadas em três dias, devido ao estudante faltar à escola. Outras

entrevistas foram feitas apenas com os estudantes, devido alguns responsáveis não puderam participar por motivo de viagem, trabalho etc. Outro entrave com os familiares, era diante do tempo livre, pois, na maioria das vezes, precisavam sair para trabalhar fora, estavam resolvendo assuntos da família. Algumas vezes marcávamos e era preciso adiar a entrevista para outro dia, devido algo que surgiu de última hora. Foi preciso, também, lidar com as questões das lembranças traumáticas de um membro da família, principalmente quando algum ente estava aprisionado ou havia sido morto de forma trágica. Algumas vezes, foi preciso cumprir plantão junto com o familiar para compreender a demanda das tarefas.

Foram realizadas 16 entrevistas, sendo 10 com estudantes da instituição escolar e 06 com familiares.

Todos os agentes envolvidos neste trabalho levam nomes fictícios, no caso os estudantes e familiares. Este trabalho foi realizado juntamente com a instituição escolar, familiares e estudantes, conforme orienta a ontologia do trabalho científico.

Plano de trabalho

Este trabalho está dividido em 03 capítulos: O Território Quilombo Urbano Liberdade: das práticas culturais ao reconhecimento **capítulo I**. Este capítulo apresenta os aspectos sociais e simbólicos da constituição do território quilombo urbano Liberdade, as formas como as pessoas se organizam, as ferramentas que são parte da estratégia de luta política por identidade quilombola, território e história de resistência. O capítulo serve para pensar socio/antropologicamente a contribuição do território para o processo educacional. O **capítulo II** “Tecendo as redes de apoio: influência sobre os percursos escolares”, enfatiza como as famílias se relacionam, como se constituem as redes de solidariedade, em busca de apoio coletivo e interação entre as famílias no contexto escolar e fora dele. Essa rede busca o apoio de seus familiares, amigos, professores, comunidade e demais pessoas com quem convivem. É utilizada em busca de ascensão, no sentido de contribuir para um êxito escolar dos estudantes e no **capítulo III**, “A escolha do estabelecimento escolar e formação de seus projetos de futuro” revelam que os efeitos das escolhas interferem na ordem da interação entre atores institucionais, famílias e estudantes, implicando na articulação entre a qualidade da escola e os efeitos no desempenho educacional. Há a necessidade de pensar de forma mais prática nas condições materiais como transporte, alimentação, traslado de casa/escola e outros. Ou seja, existe uma infinidade de elementos (materiais e simbólicos) utilizados pelas famílias que condicionam o processo de escolha dos estabelecimentos escolares. As famílias, por sua vez, possuem fraco

capital social, baixa escolarização e nível socioeconômico, além de terem acesso a poucas informações sobre a qualidade do ensino oferecido, têm sua preocupação mais voltada para os critérios práticos e funcionais, como a distância da escola em relação à casa. Essas variáveis indicam as condições de escolha da escola para os filhos e influenciam fortemente nas trajetórias escolares.

CAPÍTULO I - O QUILOMBO URBANO LIBERDADE: DAS PRÁTICAS CULTURAIS AO RECONHECIMENTO

Sou quilombola porque praticamente minha família veio de um quilombo chamado Central. Nosso interior é um Quilombo. Mesmo a gente recebendo esse reconhecimento só agora, mas a gente sempre foi quilombola. Minha história é ser quilombola. (Maria Aragão)

Este capítulo tem como objetivo, apresentar aspectos do espaço social e simbólico do Quilombo da Liberdade onde as famílias e os estudantes negros estão inseridos. A constituição do território, vida comunitária no Quilombo da Liberdade, as formas como as pessoas se organizam como contribuição para esse pertencimento, as ferramentas que são parte da estratégia de luta política, identitária e reconhecimento quilombola, território e resistência e a contribuição do território para o processo de escolarização no Ensino Médio.

O capítulo está estruturado em três eixos. O primeiro apresenta a formação do espaço social e simbólico que os estudantes e as famílias estão inseridos, processos históricos, culturais e cotidianos pelos quais projetos e estratégias familiares são elaboradas e postas em práticas. O segundo traz a reivindicação do pertencimento étnico, os elementos utilizados para fundamentar os discursos destinados a Fundação Palmares, conscientização da população nos bairros, Camboa, Liberdade, Fé em Deus e Diamante, diante da concretização em reconhecimento como um Quilombo Urbano. Nesse exercício, além das falas dos sujeitos, utilizamos pesquisas acadêmicas para realizar essa contextualização histórica.

O terceiro eixo aborda a relação do estudante negro na última etapa de escolarização da educação básica, o Ensino Médio.

Como integrante imersa nesta construção social e simbólica, sinalizo que se trata, aqui, de um fragmento envolvido na dimensão de nossas relações, sem a pretensão de alcançar sua totalidade. Algo inviável considerando a temática definida neste estudo.

1.1 Formação do Território onde a pesquisa foi realizada

O território Quilombo da Liberdade hoje é formado pelos bairros Liberdade, Camboa e Fé em Deus, que estão situados ao leste da cidade de São Luís, capital do Maranhão, próximo ao Centro Histórico. Os bairros Liberdade, Camboa e Fé em Deus foram construídos a partir da chegada de famílias advindas de diversas comunidades quilombolas da Baixada e Litoral Ocidental Maranhense, sobretudo das comunidades quilombolas do município de Alcântara, motivados por relações de parentesco, compadrio e processo de expropriação decorrente da instalação e expansão do centro de lançamento de artefatos espaciais, o CLA.

Sobre esse aspecto argumenta Andrade (2009, p. 7)

Alguns anos após um decreto de desapropriação por utilidade pública, em 1980, 312 dessas famílias foram arrancadas dos seus lugares, à beira do oceano, e instaladas em lotes, nas chamadas agrovilas. Nesses novos locais não podem se reproduzir material e socialmente, pois, dentre outros fatores, tais áreas são distantes do mar e constituídas de solos arenosos, o que inviabiliza tanto a pesca quanto a lavoura. Ainda hoje não receberam títulos das terras e das casas a elas entregues pela Aeronáutica após o deslocamento compulsório e os jovens casais são proibidos de aí edificar novas residências. Tal situação pode ser considerada como de limpeza étnica, pois as jovens gerações são obrigadas a migrar para a periferia de Alcântara e de São Luís, proibidas de viver nos territórios de seus ancestrais.

A ampliação do CLA, limitou o uso da terra, tornando inviável a reprodução material e social desses agentes, já que estes se apropriam da natureza apoiados numa dinâmica de uso comum dos recursos naturais. O que se percebe, é que as relações sociais foram sendo estabelecidas por esse viés.

Figura 1 - Quilombo Liberdade



Fonte: Preto ofê (2022)

Observamos que há fortes conexões religiosas, sociais e econômicas com esses lugares. Em tal contexto, os vínculos não são rompidos com a vinda dos agentes para São Luís, ao contrário, são fortalecidos pelas práticas coletivas. A identidade quilombola se apresenta sob a dimensão histórica da *Liberdade Quilombola* e se constitui como uma territorialidade específica, pois se vincula na sua formação ao território quilombola de Alcântara, da Baixada e Litoral Maranhense. Os agentes sociais ouvidos apresentam o que seria o território etnicamente configurado dos quatro bairros, cujas redes sociais estruturam-se até o presente, nas relações intra e interbairros, assim como com outros bairros da cidade, momento em que se percebe as redes de relações e a construção da consciência de seu território e de si mesmo.

Dentro das Ciências Humanas existem vários conceitos, noções e definições sobre Território, mas, usaremos aqui, aquela noção elaborada por Santos (1999, p. 13), que pensa o território como “o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”, Milton Santos nos orientou a compreender o território como aquilo que nos pertence. E, como espaço demarcado da história humana, o território é também o recorte do mundo ao qual pertencemos como experiência real e concreta das relações em que estamos imersos. Guardamos, marcamos e habitamos um território, mesmo que suas fronteiras sejam difusas e voláteis. O processo dinâmico e complexo de configuração do território, embora próprio aos sujeitos em ação, nos remete a acontecimentos que reúnem o perto e o longe, configurando uma encruzilhada de encontros. Nesse sentido, podemos afirmar que a existência em sociedade, em suas diferentes faces, é sempre uma coexistência, inclusive fazendo presente aquilo que consideramos ausente, ou não imediatamente visível.

No primeiro momento, por questões metodológicas, havíamos definido separar a descrição por bairro em tópicos, visto que há essa separação oficial realizada pela Prefeitura de São Luís. Contudo, ao tomar contato com alguns entrevistados, optamos que essa separação parecia desnecessária quando consideramos as relações emaranhadas entre os agentes dos quatro bairros. Os agentes concebem os bairros, ainda, como *berço cultural e religioso de São Luís*. Há fortes relações de afinidade mantidas entre os agentes dos bairros com as cidades vizinhas, e no interior dos próprios bairros, as festas religiosas e os eventos culturais significam as experiências compartilhadas por eles, uma vez que elas representam um elemento de afirmação da identidade coletiva.

A pesquisadora Joana Barbosa Vieira da Silva, em pesquisa baseada em artigos de jornais, de ficções literárias sobre a cidade de São Luís, revela que em 1886 a imprensa maranhense divulgou os limites da cidade que, em adesão com o decreto 7.536, davam conta que o lugar da Camboa estava diretamente fora do perímetro oficial da Cidade, mas nessa época a Camboa já estava habitada, como que reivindicando e definindo a sua existência enquanto lugar (Silva, 2016). No bairro Camboa existia a Fábrica Camboa ou Fábrica de Fiação e Tecidos Maranhense, fundada em 1887, tornando-se a primeira grande fábrica têxtil da capital. Isto é, a ocupação desse território, assim como os bairros, Liberdade, Fé em Deus e Diamante foram então influenciadas por essa fábrica e por outras localizadas no entorno que acabaram motivando o grande fluxo de embarque e desembarque de produtos vindos do interior, nos pequenos portos às margens do Rio Anil, para abastecê-las de matéria-prima.

Segundo Matos (2018), o bairro Camboa nasce em consequência do crescimento demográfico nos arredores das fábricas de tecido, mas carrega o nome pela influência indígena

Etimologicamente, o bairro Camboa/Cambôa, gamboa/gambôa, significa cercado de tranqueiras ou fecho de paus e cipós, ou seja, armadilha para pegar peixe ou técnica muito usada pelos índios tupinambás para pescar. (...) “lago artificial à beira-mar, cercado por uma estacada de paus e pedras, onde, na maré cheia, entra o peixe miúdo, o qual na maré baixa, fica aprisionado e é recolhido”. Especificamente em São Luís, esse costume dos índios foi memorizado no Etnotopônimo Camboa, bairro situado à margem esquerda do Rio Anil onde foi construída a Fábrica de Fiação e Tecidos Camboa S.A (Matos, 2018, p. 86).

Nesse momento, com as atividades comerciais, os bairros foram se consolidando. O movimento da malha urbana, em direção ao rio/bairro Anil e Bacanga contribui para o processo de consolidação desses bairros, a exemplo da Liberdade, antigamente denominado Matadouro. Em seu estudo, Rio Branco (2012, p. 21) explica que “a antiga área do São Francisco era circundada pelo Rio Anil, Igarapés da Jansen e Jaracati, o que permitia a comunicação marítima com a Camboa do Mato e o Matadouro, e que viraram os bairros Camboa e Liberdade, respectivamente”. As dificuldades materiais e simbólicas vivenciadas pelos primeiros moradores da Camboa ainda é realidade das novas gerações, convivendo muitas vezes com a falta de infraestrutura básica dos serviços urbanos, tratamento de esgoto e coleta seletiva.

Figura 2 - Galeria a céu aberto



Fonte: Preto ofe (2022)

As casas eram caracterizadas como casebre de palha, o que demonstra que, para as camadas mais pobres, estavam condicionadas às piores condições de habitação. Destacamos que as dificuldades estruturais vivenciadas pelos moradores da Camboa abarcam grande parte da realidade dos outros territórios. Naquela época já conviviam com a falta de alguns direitos sociais e políticas públicas como: água encanada, não tinham rede de esgotos e isso gerava

diariamente deslocamentos em busca de água em outras regiões; não havia energia elétrica, os obrigando, na época, a usarem a lamparina e, ocasionalmente, aconteciam incêndios nas casas feitas de palha, que eram feitas de barro e cobertas de palha. Nessas circunstâncias, crianças eram deixadas sozinhas enquanto seus responsáveis saíam para trabalhar, expondo-as a situações de riscos, especialmente com as possibilidades de acidentes com o querosene das lamparinas.

O estudo de Silva (2016, p. 50) admite que é possível inferir, que os primeiros moradores do local “tenham sido os próprios construtores do edifício do matadouro, que permaneceram nas vizinhanças, realidade que pode ter acontecido também com a Fábrica da Camboa, porque eram edifícios extraordinários e tecnicamente complexos cujas obras de construção devem ter empregado muita mão de obra”.

A instalação da fábrica na região “Camboa do Mato” remonta desde o final do século XX, o que comprova a ocupação inicial dessa área através da instalação da fábrica e a possibilidade de transporte das matérias-primas facilitada pelo acesso ao porto da Camboa, localizado próximo à fábrica. Além da proximidade do rio ter propiciado a instalação da fábrica da Camboa, em 1921 a instalação da Estrada de Ferro São Luís-Teresina (EFSLT) também contribuiu como alternativa para o escoamento da produção de mercadorias. A estrada de ferro passava no que hoje é a avenida Camboa, principal avenida que atravessa os bairros Camboa e Liberdade, o que também colaborou para o povoamento desses bairros. Segundo Assunção (2017, p. 25) ao realizar entrevistas com agentes sociais do território, os mesmos sempre afirmavam que tinham parentes ou conhecidos que trabalhavam nessas fábricas. Em uma das entrevistas, ela cita Pai Airton-Babalorixá, Airton Gouveia, pai de santo do terreiro Ilê Ashé Ogum Sogbô, que afirmou que sua avó “trabalhava na fábrica, na verdade, ela trabalhava em duas fábricas, uma era na fabril e tinha a daqui da Liberdade”. Para esses agentes sociais, tais locais de trabalho adquirem maior relevância para situar os processos de organização do bairro que guarda a história de diversos momentos. Dessa forma, o pertencimento dos agentes sociais é cotidianamente reafirmado num processo de autoafirmação, que não se reduz somente à cor da pele, mas também pela sua forma de organização política e pela mesma ancestralidade, principalmente, pelos aspectos religiosos. No bairro Camboa, nos aproximamos desse momento ao visitarmos uma casa.

Figura 3 - Casa de Oração Caboclo Pena Branca



Fonte: Preto ofe (2022)

Os caminhos demarcados pela religiosidade no bairro Camboa possibilitou nos aproximar ainda mais dos terreiros. Percebemos uma relação direta entre a religiosidade e as práticas sociais para fazer funcionar as redes de solidariedade que funcionam como ações que, por vezes, ultrapassam a esfera espiritual. Frisamos como os agentes religiosos concebem as questões étnicas nesse bairro, agregando às suas histórias exigências de respeito e tratamento digno às religiões de matriz africana. Sendo assim, percebemos que esse momento religioso é algo singular para aquelas pessoas, de grande valor, uma vez que eles se sentem felizes por reproduzir seus cultos e representa, além disso, um momento de sociabilidade, pois dinamiza as relações sociais quando provoca a aproximação de parentes e conterrâneos distantes, no bairro Camboa.

Sobre o bairro da Liberdade antes de se chamar Liberdade era conhecido como Campina do Matadouro. Sendo que a referência era o abatedouro responsável pelo abastecimento de carne de São Luís. Nesse sentido, Pinheiro (2013, p. 52) descreve que: “Foi a partir da construção do Matadouro Modelo de São Luís em 1918, que se originou a formação do bairro Liberdade, que, aliás, recebeu o nome de Matadouro. A mudança para Liberdade ocorreu em 1967, na gestão do prefeito Eptácio Cafeteira”.

Segundo Assunção (2017), esse matadouro na percepção dos agentes sociais é como uma referência de formação do bairro Liberdade, na lembrada fala do Pai Airton: representa um símbolo do bairro e um forte elemento que marca a ocupação e permanência desses antigos

moradores no território, moradores esses mais politizados que vêm se articulando há décadas para construir a história do bairro, tendo como marco o centenário do matadouro, que se confunde com o próprio bairro Liberdade.

Nesse sentido, o Matadouro Modelo foi criado e o local escolhido para sua construção situava-se às margens do rio Anil, próximo ao mar e à linha de trem. “Em volta do Matadouro, começou a se estabelecer a ‘população’ que constitui o atual Quilombo Urbano da Liberdade” (Sousa, 2006, p. 35).

Assunção (2017) nos traz, ainda, nas entrevistas, “os moradores ainda tinham muito viva na memória, lembranças do matadouro e referiram-se ao perigo constante de invasão às residências pelos animais do local, que costumavam ficar soltos pelo bairro”. Outra narrativa referente à formação do bairro foi a construção e inauguração do terminal portuário de Ponta da Madeira, em São Luís do Maranhão. Conforme Rio Branco (2012), no período entre 1960 e 1970, ocorrem, em São Luís, investimentos públicos em infraestrutura de grande porte, na construção civil, além da criação de um polo industrial, associado ao Projeto Corredor Ferro-Carajás, com grandes expectativas de absorção de mão de obra. Apenas no bairro Liberdade, vamos encontrar pequenas comunidades que se chamam Promorar, Floresta, Rua da Vala, Baixinha, Brasília, mas que ao longo do nosso trabalho serão chamados apenas de Liberdade. As condições materiais do bairro da Liberdade eram especificadas em ruas, pontes para acessar as casas, lamas e águas que se elevavam com a maré. O avanço do processo de urbanização nos territórios elencados, trouxe a presença de portos que funcionavam com muito movimento de carga, descarga de mercadorias, trabalhadores e funcionários. A presença desses pequenos portos marcou a memória de moradores antigos. Pois, por meio de tais portos se estabelecia a rede de relações que interligava os quatro territórios às cidades de Alcântara e demais cidades do Litoral Ocidental e da Baixada Maranhense, visto que muitos produtos chegavam aos moradores por meio de pequenas embarcações que atracavam nesses portos. É comum relacionar o surgimento do bairro Liberdade ao antigo Matadouro, que na época o acesso ao território se fazia somente por meio de canoa. Segundo Assunção (2017), “os mais antigos falavam de um portão do matadouro que separava esses bois das pequenas casas que tinha nos arredores. Que as moradias eram de madeira retirada do mangue das proximidades”.

No contexto das relações sociais, as famílias do território, mantêm laços de solidariedade entre si, como uma potência do grupo que é acionada como estratégia de sobrevivência física e social. As relações de reciprocidade também são presentes no território, quando os moradores precisavam se unir para entulhar as ruas do bairro ou limpar a galeria que

seria obrigação do poder público. Daí a importância de analisar estas relações, assim como sua atuação e “processos através dos quais indivíduos e grupos tentam mobilizar apoio para seus vários objetivos e, dessa maneira, influenciar as atitudes e ações dos seus seguidores” (Barnes, 1987, p. 160). Assim sendo, a identidade coletiva resulta do desempenho desses agentes sociais, aqui tratados como agentes políticos. Percebemos que nos bairros citados, muitos moradores, dentre esses, as pessoas ligadas aos terreiros e às manifestações culturais, estão mobilizados em grupos de movimento negro e atuando, sobretudo, junto às associações dos remanescentes quilombolas, “no sentido de reivindicar seus direitos e de fazer valer a representação que constroem sobre as suas territorialidades” (Araújo; Martins; Gaioso, 2009, p. 03).

Figura 4: Associação dos Remanescentes Quilombolas



Fonte: Preto ofe (2022)

Nesse momento, estas movimentações ocorrem motivadas tanto pela luta por moradia quanto para se discutir a respeito do aumento da violência nesses bairros. Assim, esses movimentos têm buscado mecanismos para diminuir tais estatísticas. Essa ação, é resultado de uma luta constante, e nesse sentido, “o critério político-organizativo se sobressai, combinado com uma ‘política de identidades’, da qual lançam mão os agentes sociais objetivados em movimento, para fazer frente aos seus antagonistas e aos aparatos de estado” (Almeida, 2008, p. 30). A grande maioria, têm como objetivo ativar a consciência dos quilombolas a respeito dos desafios e das dificuldades encontradas pelos negros na sociedade e da efetivação de políticas públicas que assegurem a sua cidadania. Essa prática de cooperação articulada está nas formas de interação social que as unidades familiares praticavam nos seus lugares de origem nas áreas rurais. É comum a narrativa sobre essas ações de cooperação e auxílio que somente se diferenciam pelo espaço (o bairro da cidade, distante da comunidade rural, onde muitos nasceram, por exemplo). Estas associações e cooperações demonstram que a territorialidade

específica dos bairros Camboa, Fé em Deus, Liberdade e Diamante podem ser observadas por meio de uma rede de relações sociais que se institui entre seus moradores, territorialidades, formadas por meio de práticas sociais, manutenção das raízes e fortalecimento dos costumes que os conectam aos seus ancestrais de áreas rurais quilombolas. Assim, o que alguns moradores pensam ser um “quilombo urbano”, não se restringe a um bairro somente, evitando, desse modo, o conflito de interesses entre seus pares e preservando os interesses em comuns ao grupo, outros princípios de organização social, as relações de afinidade. A forma da organização social e os problemas existentes nos territórios fazem as pessoas se reunirem e se ajudarem em momentos de dificuldades similares, preservando também esse valor afetivo.

Dos terreiros visitados, no bairro da Liberdade: o Terreiro de Mina São José, que fica na rua Juvêncio Filho, 39, Liberdade, de Pai Claudionor de Xangô.

Figura 5: Terreiro de Mina São José



Fonte: Preto ofe (2022)

Na ocasião da realização da pesquisa de campo, tomamos conhecimento da realização de Bumba Meu Boi, Tambor de crioula, Festejo do Divino Espírito Santo e Ladainhas e oficinas de bordado, de danças e de percussão realizadas dentro do terreiro. O posicionamento político dos agentes dentro dos terreiros, da sua utilização como espaço de construção de identidade, ambiente de religiosidade e, acima de tudo, espaço de solidariedade, luta e resistência é muito forte. Nesse sentido, a religião de Matriz Africana coopera para a união dos agentes e preserva sua cultura, tornando-se forte vínculo de organização social. Para completar esta observação, citamos Mãe Andresa “*Eu gosto de morar aqui, eu acho um bairro cultural, muitas festas, religiões. Por mais que tem gente que fale diferente, eu acho um bairro bom*”. Para preservação da religião de matriz Africana, foi preciso criar estratégias para se manter por meio de ações marcadas e contrárias ao sistema social, político e religioso dominante, principalmente se

considerarmos que à medida que a cidade crescia os terreiros se mudavam para bairros mais distantes, escondidos. Nos bairros citados nesse estudo, as variadas formas de ocupação desses espaços e seus eventos, festas e rituais religiosos, transformaram-se, entretanto, em fonte de orgulho e reafirmação de sua identidade étnica. Segundo Almeida (2008, p. 38), esses agentes sociais passaram a externar a consciência de si mesmos e de seu modo de ser.

Percebemos que alguns moradores dos três bairros, buscam ressignificar e usar o termo “quilombo urbano” quando buscam nesses espaços dos bairros, elementos para marcar sua resistência e organização nestes lugares. O território etnicamente configurado tem como argumentos os elementos históricos, incluindo a localização do antigo Matadouro, as fábricas, os portos e os novos elementos desse território, que são os terreiros, os locais de realização de festas, a sede das organizações sociais e políticas, e outros monumentos que carregam simbologias para os moradores. Por exemplo, a Esquina Bob Marley, próxima à sede da produtora intitulada Novo Quilombo, que é uma das casas mais antigas do bairro Liberdade, visto que fica localizada na primeira rua do bairro, a Gregório de Matos. Segundo os mais velhos dizem que esta é a rua mais antiga do bairro por ser a única que dava acesso à Campina do Matadouro, o Matadouro Modelo. A casa onde funciona a produtora Novo Quilombo é tão antiga que mantinha até bem pouco tempo uma “eira⁵ e beira⁶”, mas que ao ser reformada, acabou perdendo a “eira”, possui algumas características originais da casa, como as paredes de barro e elementos simbólicos como lamparinas, potes de barro. Próximo à produtora, que funciona como um bar de reggae e ponto de cultura do quilombo, temos a esquina Bob Marley, um importante símbolo do reggae no quilombo Liberdade. O reggae é um elemento de força e resistência para essa população negra que reside nesse quilombo.

Segundo Silva (2007)

A identificação com o reggae em São Luís pode ser explicada pela familiaridade do ritmo com o merengue, bolero, forró e outras manifestações culturais regionais como o tambor de crioula e o bumba-meu-boi. Além disso, há também semelhanças culturais entre a Jamaica e o Maranhão.

Se na Jamaica o reggae era símbolo da expressão dos negros oprimidos, na liberdade, é considerado por ele também uma forma de resistência, uma vez que ampla parcela da juventude negra concentrada no quilombo se mobiliza em torno do ritmo como instrumento de lazer e, ao mesmo tempo, como demonstração da capacidade de criar suas próprias alternativas de

⁵ Eira é um terreno de terra batida ou cimento onde grãos ficam ao ar livre para secar.

⁶ Beira é uma extensão de telhado que avança além das paredes externas e protege a eira.

identificação, ainda que estes símbolos de identificação venham de fora. Liberdade, Areinha, Sacavém e Vila Palmeira, foram os primeiros bairros da cidade onde o ritmo ganhou espaço.

O reggae faz parte do cotidiano dos moradores da Liberdade, muitos cresceram ouvindo a música dentro de casa, nos programas de rádio, na pequena radiola do vizinho, que tinham os clubes de reggae, como uma opção de lazer.

Figura 6 - Esquina Bob Marley



Fonte: Preto ofe (2022)

Ser quilombola não seria somente pertencer ao território. Assim sendo, é manter os símbolos que são atribuídos grandes sentidos para estes moradores. O que se estabelece através dessas simbologias é uma forte relação com o passado e os modos de vida. Os moradores reafirmam a necessidade de criar símbolos que expressem a persistência e manutenção no bairro da Liberdade. A utilização desses símbolos para fazer menção às suas histórias e ancestralidade e, principalmente, para lutar contra as variadas manifestações de preconceito contra o povo negro, moradores desses bairros. Ressignificar esse quilombo constitui-se em discorrer sobre a história do negro maranhense, visto que sua atual situação resulta das suas histórias e memórias, que normalmente são assinaladas pela escravização dos seus antepassados, e na atualidade, encontram-se marcadas pela discriminação racial e social. Os moradores desses bairros, nesses momentos de festa, são observados sob a perspectiva da ação individual e coletiva, visto que reencontram parentes, amigos e conhecidos com os quais têm vínculos familiares. Não se trata de eventos relacionados aos que normalmente encontramos em outros espaços de São Luís, em que, por exemplo, o Tambor de Crioula, o Cacuriá e o Bumba Meu Boi, encontram-se inter-relacionado e voltado ao turismo e ao espetáculo propriamente dito. Trata-se de momentos em que estes agentes se remetem ao passado, aos reencontros, às suas memórias que lhes permitem reconstruir suas identidades, em particular a coletiva.

Ainda que muitos agentes desses bairros tenham trajetórias parecidas, que sejam oriundos de lugares afins, que tenham sofrido privações mediante as condições físicas nos bairros quando lá chegaram, parece que ali se pode perceber uma organização social consolidada nos saberes que o grupo detém e se orgulha de preservar. A solidariedade é ainda muito perceptível e os momentos que ocorrem estes eventos, implicam em trocas e assinala uma ocasião de forte sociabilidade.

O Bloco de cultura afro Netos de Nanã, constitui, uma dessas representações da identidade afro religiosa desses agentes quando acionam elementos do sagrado e do profano, sobretudo contra a intolerância religiosa ainda presente em nossa sociedade. O Bloco Afro Netos da Nanã participa de variadas festas afro religiosas em São Luís. Em suas apresentações exprime as vivências e rituais por cantar e tocar, doutrinas das religiões afro-brasileiras e apresenta um recorte histórico, social e cultural do povo negro do Maranhão, em especial os povos de terreiro.

Figura 7 - Sede Bloco Afro Netos de Nanã



Fonte: Preto ofe (2022)

No mesmo sentido, as territorialidades podem ser percebidas pelas constantes relações mantidas com seus lugares de origem, e notadamente pela disposição dessas pessoas pelos territórios. Embora atualmente haja pessoas de comunidades ou municípios vizinhos, mas o que predomina é um grande número de pessoas da mesma família em uma mesma rua, seja no bairro Camboa, Liberdade, Fé em Deus.

Outra manifestação cultural que identificamos, dessa vez no bairro da Liberdade, foi o Boi de Leonardo. Às margens do rio Anil que junto ao rio Bacanga serpenteiam as entranhas da cidade de São Luís, localizada na ilha de mesmo nome, da praça de onde antigamente funcionava um antigo matadouro, em que também se ouviam efusivos de jovens e crianças

vindo da escola municipal Mário Andreazza, avista-se a rua estreita, onde se localiza a fazenda de seu Leonardo. Leonardo Martins Santos, o mestre Leonardo, dono do grupo de Bumba Meu Boi que também leva o nome do bairro onde se situa a fazenda, Liberdade. A denominação “fazenda” para os terreiros ou locais em que se desenvolvem essas manifestações, encontram ressonância na história, uma vez que o Bumba Meu Boi, sobretudo no norte-nordeste brasileiro, tem suas origens ancoradas no ciclo econômico brasileiro denominado ciclo gado. Nessa rua estreita, localizada no bairro da Liberdade, foi que Leonardo, natural da cidade de Guimarães-MA, plantou sua fazenda, criou e radicou o Boi da Liberdade, o seu mundo do Boi, o Boi de Leonardo, o mundo de Leonardo, o sotaque de Zabumba ou Guimarães é de “origem fincada em raízes africanas.

Figura 8 - Sede do Boi de Leonardo-Liberdade



Fonte: Preto ofe (2022)

Segundo Viana, “no município de Guimarães, precisamente no povoado Santa Maria dos Vieira, em 06 de novembro de 1912, nasceu Leonardo, que aos 18 anos veio para São Luís na companhia de um tio já iniciado na brincadeira do Bumba Meu Boi. Foi zabumbeiro do Boi do senhor Oséas, conhecido por Medônio, e desligou-se por se desentender com o mesmo, criando seu próprio boi em 1956 no Matadouro e esteve à frente de seu grupo até o dia 24 de julho de 2004, quando faleceu vítima de complicações de um derrame cerebral, que o levou a ser hospitalizado no dia 19 de julho do mesmo ano. Com a morte do mestre Leonardo, Francisco de Assis Coimbra, Chico Coimbra, assumiu o grupo como amo, e sua filha mais nova, Cláudia Regina Avelar Santos, assumiu a parte administrativa como presidente da agremiação.” (Viana, 2013, p. 56-58.). Os mais antigos integrantes do Boi de Leonardo são provenientes de cidades da Baixada Maranhense, especialmente da cidade de Guimarães e outras próximas, cuja tradição desse sotaque é bastante comum. Muitos brincantes do boi ainda residem em

Guimarães e a maioria deles, moram na Liberdade ou em bairros próximos, apresentam peculiaridades enquanto grupos étnico-raciais, por sua dinâmica de criatividade e solidariedade no enfrentamento do cotidiano. Muitos deles se reorganizaram no espaço urbano, vindos de comunidades rurais quilombolas.

Neste sentido, após um breve histórico de surgimento dos territórios Camboa e Liberdade, falaremos do território Fé em Deus. Esse bairro, assim como os demais aqui citados, é anterior à construção da ponte José Sarney, ocorrida na década de sessenta. Segundo Gomes (2001, p. 15), “com a urbanização do bairro do Monte Castelo, a distribuição dos moradores seguiu em direção ao rio Anil e atravessando a ferrovia, deu origem ao bairro Fé em Deus”. Segundo Assunção (2017), os primeiros moradores expressam que começaram a se organizar localmente, emergindo das dificuldades estruturais, mas estabelecendo uma rede de sociabilidades. Destacamos que os estudos publicados sobre os deslocamentos, apontam os motivos de permanência dos agentes sociais vinculados muitas vezes às questões econômicas, deixando de explicitar que as relações sociais, afetivas vividas por esses agentes poderiam se configurar em algo muito próximo ao que eles viviam em suas cidades de origem, como as suas práticas culturais e também sociais e econômicas.

O território Fé em Deus abriga o Terreiro Ilê Ashé Yemowá/ Terreiro de Iemanjá Yalorisha de mãe Dedé de Boço Có, funciona na Travessa Fé em Deus, 45-Fé em Deus. Com rituais e festas de tambor de Crioula para entidades como os Preto-Velhos no dia de sua festa, (13 de maio) e o Bumba Meu Boi de encantado. Quanto às festas mais relacionadas ao Catolicismo Popular, destacamos a festa do Divino Espírito Santo (mês de agosto) e a festa da Queimação de palhinhas (mês de fevereiro), onde há um calendário de festas e rituais religiosos, seguidos anualmente. Dentre estes, alguns se relacionam aos eventos culturais maranhenses, como a *Festa Queimação de palhinha*, o tambor de crioula, a Festa do Divino Espírito Santo. Nesse novo cenário, o terreiro pode ser pensado como um espaço de reafirmação de uma identidade étnica diferenciada, que também é construída, visto que o terreiro se constitui como lugar de formação, para que os filhos e filhas de santo possam se apropriar dos saberes que são ali repassados. Dentro dos terreiros há uma preocupação em preservar os saberes das festas, uma vez que oferece aos filhos da casa, um curso de ladainha em latim para que a festa se mantenha sob a forma original, sem perder as particularidades dos elementos rituais. Ao reproduzir esses saberes, eles ressignificam a história do seu povo e assim, parece que as tradições permanecem pela repetição e por mecanismos mais atuais, como é caso de curso de

ladainha, que acaba destacando as representações sociais e religiosas do grupo e manutenção do pertencimento dos povos de terreiro.

Figura 9 -Terreiro Ilê Ashé Yemowá/ Terreiro de Iemanjá-Fé em Deus



Fonte: Preto ofê (2022)

Desta forma, as relações sociais são usadas como estratégia que alimentam as questões religiosas e identitárias entre esses moradores. Há uma busca constante por relações com seus pares, afinal, é o momento que expressam as trocas de saberes e na construção de uma singularidade e repertório comum. Construir um território implica, movimentar-se em memórias e subjetividades dos sujeitos sociais. Os laços de solidariedade, de parentesco e principalmente religiosos seriam também preponderantes nessa relação. Com isso, esses elementos os aproximam cada vez mais.

Assim, quando os moradores contam as histórias de saída de suas comunidades, sobre suas chegadas e permanência em um novo território, estão descrevendo não somente uma história de dificuldades e recomeços, mas também, de construção de relatos singulares e semelhantes que recuperam suas etnicidades. Trazemos a fala da Silva Cantanhede que corrobora com esta ideia

Eu não escolhi morar no bairro da Liberdade eu vim, praticamente eu nasci aqui, então foi uma escolha dos meus pais. Meus pais eles são de Alcântara de dois povoados diferentes, depois disso eles moraram, parece que no bairro da Santa Cruz, aí depois que eles vieram pra cá, eu não me lembro bem o nome do bairro. Mas como eu já me entendi morando aqui na Camboa, então eu sou daqui, desde que nasci. Papai veio de um povoado chamado porteira interior de Alcântara, que fica perto de coqueiro e mamãe veio de um povoado, na verdade mamãe tem dois lugares, nasceu no povoado de Ladeira e se criou no povoado Centrinho, próximo ao povoado Manival também em Alcântara, por sinal lá tinham três casas de moradia, aí tinham umas casinhas de forno, casa de boi, mas de moradia mesmo, de família só tinha três. (Silva Cantanhede-Mãe)

Cabe mencionar que, esses moradores dos territórios representam particularidades que se manifestam nos traços de sua identidade religiosa, presente, essencialmente, nas festas,

brincadeiras lembradas por muitos desses agentes sociais. Nesse sentido, esses moradores se diferenciam e se percebem parte de um grupo com elementos étnicos acionados, baseando-se nas relações de parentesco com pessoas de comunidade quilombolas e muitos desses moradores passaram a valer-se de critérios de afeto e pertencimento.

Assunção (2017) indica que há vínculos e relações sociais frequentes entre moradores dos territórios na capital maranhense e seus parentes residentes nos municípios de Alcântara. Conforme a fala da dona Kátia que nasceu no povoado de Marudá em Alcântara e reside hoje no bairro Liberdade, no mês de janeiro em Marudá, período das férias escolares, na casa da tia, os moradores chegam a dobrar em razão da visita dos parentes que mudaram, passando a residir em São Luís, principalmente. Percebemos, assim, que os deslocamentos têm sentidos combinados e recíprocos. Almeida (2011) observa o caráter dessas relações sociais que não são anuladas por uma nova situacionalidade, isto é, o viver nas cidades, ou o viver nos povoados de Alcântara

Outra ilustração refere-se às famílias quilombolas forçados a sair de seus povoados em Alcântara, a partir da implantação da Base de Lançamento de Foguetes, e que se instalam em bairros periféricos (Vila Embratel, Liberdade, Camboa, Vila Palmeira) da capital São Luís, mantendo relações constantes com os locais de origem (Almeida, 2011, p. 121).

Existe por parte dos agentes sociais, uma relação de prolongamento do território com Alcântara, com a Baixada e o Litoral Maranhense. Essa relação social se dá por parte do pertencimento e de identidade, que continua sendo recriada. Desse modo, entendemos que os deslocamentos de famílias oriundas de diferentes cidades da Baixada e Litoral Maranhense para o bairro Liberdade, Camboa, Diamante e Fé em Deus contribuem, de diversas formas, com o fortalecimento das identidades, com laços de solidariedade e reciprocidade entre essas famílias de moradores, mantendo essa construção de identidade coletiva e que há ainda fortes vínculos religiosos, sociais, culturais e econômicos com seus lugares de origem. Retomando a fala de Silva Cantanhede:

Eu sou muito apaixonada pelo meu bairro, apesar de eu ir pra outros lugares, mas eu me identifico dentro do próprio bairro, eu me reconheço, principalmente dentro da Rua Nova que é a rua onde eu moro. Eu tenho uma percepção do bairro como um espaço multicultural, eu gosto da maneira como é o território como um todo. Eu só sinto falta das Políticas Públicas de acesso a juventude, que apesar da Liberdade ser uma comunidade quilombola, e os bairros serem muito amplos, não tem alguém que cuida do território como um todo, tem ações esporádicas, de um ou outro que traz algum benefício, mas um benefício para ampla maioria, eu sinto falta disso. Por exemplo na cultura, tem vários blocos, n manifestações culturais, mas é como se elas fossem apartadas, como se cada um cuidasse de si. (Silva Cantanhede-Mãe)

Cabe mencionar, outro acontecimento que marca também o surgimento destes bairros, a construção do Centro de Lançamento Aeroespacial de Alcântara⁷ (CLA), que impulsionou os deslocamentos de muitos moradores à capital maranhense. Para que a base espacial fosse instalada, o regime militar desapropriou 52 mil dos 62 mil hectares do território dos quilombolas. Em seguida, deslocou compulsoriamente 312 famílias oriundas de 23 povoados da região litorânea, que foram assentadas em sete agrovilas construídas pelos militares em uma região mais ao centro do município de Alcântara, a 20 km do mar – portanto, da pesca – em terras insuficientes para a sua sobrevivência. As duas primeiras ações concretas que buscaram efetivar a nascente política espacial brasileira é a construção, ainda na década de 1960, do Centro de Lançamento da Barreira do Inferno (CLBI), em Natal, Rio Grande do Norte; e a Base Espacial de Alcântara, institucionalmente denominada de Centro de Lançamento de Alcântara, o CLA, construído na década de 1980.

Logo, o CLA é justificado pela observância da incapacidade técnica e operacional apresentadas pelo CLBI no lançamento de foguetes de médio e grande porte. Condições essas que o município de Alcântara, na visão técnica dos planejadores, tem ampla capacidade. Dentre elas, destacamos a proximidade com a Linha do Equador, o que se traduz em significativa economia de combustíveis em lançamentos de foguetes e outro artefato tecnológico no espaço; e a localização do CLA, defronte ao oceano atlântico, o que oferece, dessa forma, maior segurança nos lançamentos em caso de possíveis acidentes. Entretanto, essa política de desenvolvimento aeroespacial do Estado brasileiro, a partir de Alcântara, traduz-se em meio a um conflito social, porque se confrontou com os interesses e direitos de propriedade das comunidades quilombolas, nos termos do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988. Em 2019, com a aprovação da concessão da base para os EUA, cerca de 30 comunidades ocupadas por aproximadamente 800 famílias poderiam ser despejadas de seu território ancestral. Em meio a tantos conflitos os quilombolas com apoio de entidade nacionais e internacionais no ano de 2021, conseguiram um resultado que foi a decisão da Comissão de Orçamento do Senado Americano, em outubro de 2021, que vetou o uso de dinheiro americano para a remoção das comunidades quilombolas de Alcântara de suas terras. Segundo Serejo (2023)

⁷ A base espacial de Alcântara está localizada em um dos maiores territórios quilombolas do país, onde há mais de 200 comunidades que mantem relações sociais, econômicas e culturais interdependentes entre si. Na década de 1980 o governo brasileiro decidiu por implantar uma base de lançamentos de foguetes em Alcântara, como parte integrante da Política Espacial Brasileira, instituída no Brasil na década de 1960 (Costa Filho, 2002), com o objetivo de inserir o Brasil no seleto grupo de países que exploram a tecnologia espacial no mundo.

Primeiro, a referida decisão significou um golpe nos planos do governo Bolsonaro, que precisou recuar diante do balde de água fria jogado pelos congressistas americanos; segundo, no acender das luzes de 2022, as denúncias das comunidades quilombolas de Alcântara, que tramitava há quase duas décadas na Comissão Interamericana de Direitos Humanos, subiu para a Corte Interamericana de Direitos Humanos, e agora, o Estado brasileiro será efetivamente julgado pelas violações e arbitrariedades praticadas contra os quilombolas durante a implantação e a gestão da base espacial e, espera-se, deverá ser condenado a reparar as comunidades.

Disto isto, é preciso esclarecer que a terra para os quilombolas não é vista como bem patrimonial disponível e alienável. Ela constitui um dos mais importantes, senão o maior, componente da identidade desses povos. É exatamente na relação que as comunidades mantêm com a terra e a natureza que se constrói a identidade desses povos, haja vista que o modo de fazer, de viver e de criar dessas comunidades, articulam-se inteiramente dentro dessas terras, inclusive suas práticas culturais e religiosas. Carregam, portanto, em seu bojo, toda uma simbologia capaz de constituir elemento identitário fundamental. É nesse contexto que nasce o conceito de território, compreendendo as especificidades e necessidades de cada comunidade ou de cada povo como componente inerente à cultura destes.

É possível notar, que os moradores desses territórios tentam construir uma nova história, novas territorialidades por meio de suas representatividades e nesse contexto, resistem, e demonstram forte ligação com seu território de origem. Esses agentes sociais optam pela manutenção dos seus elementos simbólicos, e de suas identidades.

1.2 Quilombo Urbano como direito conquistado

A forma de organização social, cultural, política e econômica do Quilombo Urbano⁸ Liberdade, tem como foco, resguardar a identidade étnica desses povos, que conforme observado e analisado por Assunção (2017), tornou-se eixo central no processo organizacional da comunidade. O quilombo urbano Liberdade se expressa no transcorrer de suas trajetórias, suas formas de expressão de fatores étnicos nas cidades. Em 2008 entidades (como Instituto Iziane Castro, UNEGRO-MA, Instituto Negro Cosme, Rede de Educação Integral, Movimento Quilombo Urbano, CISAF etc.) e moradores mais politizados, iniciaram várias conversas, reuniões e ações pontuais, conversando com moradores e conscientizando os mesmos sobre a sua identidade e pertencimento de um quilombo urbano. Conseguiram várias assinaturas, e entraram com um requerimento na Fundação Palmares, que no ano de 2018, no seu centenário, reconheceu os bairros Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante como um quilombo urbano.

⁸ Denominam-se quilombos urbanos, bairros constituídos por maioria de remanescentes de quilombos e constitui um tema núcleo na literatura urbana (Cunha, 2013).

As relações de pertencimento estão expressas nos eventos culturais, na religiosidade, na manutenção das relações entre seus ancestrais e descendentes e em suas festas, principalmente. Os moradores do território Liberdade reivindicaram essa identidade étnica porque sua grande maioria descende de antigos quilombos, “principalmente do município de Alcântara/MA e de outras regiões da baixada ocidental maranhense”. Assim como, “do Litoral Maranhense” (Assunção, 2017, p. 36). Na referida comunidade, a população é predominantemente de negros, o que, segundo Pinheiro (2013, p. 53), “a caracterizou como uma comunidade quilombola ou quilombo urbano”.

Dessa maneira, falar no bairro da Liberdade como um quilombo urbano é discorrer sobre a história, a religiosidade, a cultura dessa comunidade, suas crenças, saberes, trajetórias e, especialmente, sua vivência frente à negação de direitos que os imobiliza para as lutas por direitos étnicos e territoriais. Os terreiros de Umbanda, as associações de moradores, os grupos organizados que se encontram no território da Liberdade, constroem uma unidade social para garantir acesso a direito e políticas sociais. O mesmo se diferencia de outros em relação à memória compartilhada pelos mais antigos; os vínculos afetivos com o território, a ancestralidade negra e as relações sociais comuns que os une em torno de uma cultura, outros monumentos que carregam simbologias aos moradores. É percebido como um território etnicamente configurado com elementos históricos, incluindo a localização do antigo matadouro que hoje funciona uma escola municipal, as fábricas e os portos.

Neste sentido, para analisar a constituição do território quilombo urbano Liberdade, adotaremos a teoria de Barth (2000), visto que estamos diante de um território que estabelece processos de interação social, caracterizado por uma dinâmica e forma de organização social diferenciada, que fundamenta e ressignifica o seu modo de vida estabelecendo conexões entre o presente e o passado, e mantendo viva as lembranças de seus ancestrais como um dos símbolos diacríticos de diferenciação social. Desse modo, o quilombo urbano Liberdade guarda a história de seus moradores, formado por um grupo de parentes vindo do município de Alcântara/MA e de outras regiões da baixada ocidental maranhense. De acordo com o autor citado, para entender essas dinâmicas é necessário considerar as características que são significativas para os integrantes do grupo e, assim, localizar os traços culturais e simbólicos que eles utilizam para afirmar e manter sua identidade.

Figura 10 - Mapa da Distribuição espacial dos terreiros, instituições e eventos culturais.



Fonte: Assunção (2017)

Neste sentido, a certificação das terras, que se tornou possível por intermédio do Decreto 4887/2003, torna-se fundamental na construção da identidade dos quilombolas da Liberdade. Após o reconhecimento, em 2019, do território enquanto comunidade tradicional, os agentes sociais, que anteriormente se autoidentificavam como negros e descendentes de africanos, gradualmente estão passando a se definirem como quilombolas, dando o novo sentido político a sua identidade étnica.

No ano de 2022, foi a primeira vez em 150 anos que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou levantamento, que incluíssem as comunidades quilombolas nas pesquisas. A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas⁹ (CONAQ) esteve diretamente envolvida no processo de inclusão dos Quilombolas no Censo. Segundo Givânia Maria da Silva-cofundadora da CONAQ (2022)

Os quilombos ficaram por muito tempo, desde a sua chegada forçada ao Brasil, na invisibilidade. Anos depois veio uma lei que se diz abolir, que não resolveu e que não mostrou e não retornou nada de positivo para esses grupos e a Constituição de 88, que nós precisamos afirmar, que é a Constituição Cidadã, ela reconhece esses grupos como sujeitos de direito. Porém os quilombos ainda não fazem parte dos dados estatísticos do próprio Estado brasileiro.

⁹ A CONAQ é uma organização de âmbito nacional, sem fins lucrativos que representa a grande maioria dos/as quilombolas do Brasil. Da CONAQ participam representantes das comunidades quilombolas de 23 estados da federação: Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Sergipe, São Paulo, Santa Catarina e Tocantins.

Desde 2018 a CONAQ vem dialogando com o IBGE para assegurar a inclusão da população quilombola nos dados estatísticos oficiais do Brasil. A proposta foi construída e acatada com base na Consulta Livre, prévia e informada, prevista na convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A consulta aconteceu com a mediação do Fundo de Populações das Nações Unidas (UNFPA/Brasil). O grupo de trabalho atuou na disseminação da importância do censo e sensibilização da população quilombola para autodeclaração. O objetivo é que os dados relacionados aos quilombolas possibilitem a elaboração de políticas públicas específicas para essa população, além de identificar o quantitativo de quilombolas brasileiros. Cabe mencionar que, o quilombo urbano Liberdade ganhou ao participar do Censo 2022, pois teremos nossas políticas públicas de interesse do coletivo. Este movimento de ressignificação da identidade do grupo encontra explicação em Silva (2016)

É necessário nos despir dos conceitos de quilombo apenas como algo ligado ao passado estático e reconhecê-lo no hoje. É pensar numa sociedade em que os jovens sonham com uma educação diferenciada que incorpore seus anseios e valores ancestrais que ainda persistem em seus meios. Só a partir de uma compreensão nova, em que se considere a diversidade quilombola, suas características e especificidades culturais, regionais, geográficas e políticas é que podemos compreender melhor quem são os quilombos, suas lutas e resistências como estratégias de construção de seus modelos de desenvolvimento e processos organizativos e educativos próprios.

É possível pensar, a partir dessas considerações, que no Quilombo Urbano Liberdade a identidade quilombola seja acionada como uma estratégia política de resistência nas tomadas de posições do grupo em determinados espaços de disputa e reconhecimento na interação com o mundo que lhe é exterior, rejeitando, com isso, qualquer concepção de isolamento para o entendimento da formação desta comunidade. Segundo Barth (2000) em uma abordagem relacional, o autor chama a atenção para a importância desse processo de interação social, pois o isolamento pode atenuar a identidade, ao passo que a interação propicia a troca, vislumbra novos horizontes e permite novos aprendizados.

Além das relações entre os próprios agentes sociais, o quilombo estabelece forte interação com a natureza, produzindo elementos que constituem a identidade do grupo. Na figura abaixo é possível observar que a comunidade está localizada as margens do Rio Anil.

Figura 11 - Rio Anil



Foto: Autoria própria (2023)

A referência a estas paisagens, verificadas em pesquisa de campo, é uma forma de objetivar as concepções de território da comunidade e suas memórias dos lugares, também presente na etnografia dos lugares significativos para a comunidade. Mas, cabe pensar sobre a relação dessas narrativas com os processos educativos e escolarização que ocorrem pela transmissão cultural na comunidade. Barth (2000) já nos informa que para identificar as representações culturais utilizadas por determinados agrupamentos sociais, devemos nos voltar para o conhecimento e os discursos que seus integrantes empregam para interpretar e objetivar suas vidas. Uma das dimensões simbólicas a ser analisada a partir destas memórias contadas, nos faz refletir sobre o aspecto do controle social nelas contadas.

Enquanto parte da comunidade estudada, desde a minha primeira infância, eu e outros integrantes de minha geração tomamos ciência por intermédio das narrativas dos mais velhos, das histórias de seus/nossos ancestrais que eles nos transmitiam e recriavam, bem como os costumes e hábitos e o modo de vida adotado por eles para manter e transmitir o território às novas gerações. Cabe destacar que a abordagem de território aqui empregada, está relacionada àquela que permite entendê-lo como algo mais amplo do que a terra enquanto fator geográfico e que o vincula aos valores, cultura e costumes da comunidade do quilombo urbano Liberdade. Tomamos como base as análises de Santos, (1999, p. 8) indicando que “o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais, simbólicas e espirituais e do exercício da vida”. Nesta perspectiva, a terra é considerada um lugar próprio e diferenciado, na qual surge o território como uma realidade indivisa, marcada por uma forma de organização política própria, investida de marcas de africanidades e de um universo simbólico particular.

O território é também o espaço apropriado culturalmente, que inscreve limites de tudo que representa e expressa noções de pertencimento, sinalizando, assim, a identidade cultural e o que torna visível o grupo na dimensão espaço-tempo, indicando a unidade na diversidade. O

território é visto ainda, de acordo com Arruti (2006) como um fenômeno imaterial e simbólico, construído pelas relações entre agentes, agências, expectativas, memórias e naturezas. Todo elemento, físico ou histórico, que entra em sua composição, passa pelo crivo de um processo de simbolização que o desmaterializa, ao mesmo tempo que, por outro lado, a entrada de novos elementos provoca rearranjo no conjunto.

Segundo Almeida (2011, p. 18), as “lutas localizadas e imediatas, constituem-se, pois, em unidades de mobilização cuja coesão social não se pode duvidar, tanto pela uniformidade de suas práticas, quanto pela força com que se colocam nos enfrentamentos diretos”.

Dessa forma, volto a dizer que no quilombo urbano Liberdade se percebe haver na transmissão das memórias e nas narrativas de vida uma certa intencionalidade de que as gerações futuras mantenham vivas as tradições herdadas de seus/nossos ancestrais, principalmente aqueles referentes à manutenção e à transmissão do território, que dão ênfase a importância dos mais velhos transmitirem aos mais jovens a história do quilombo. Por isso, os rios, as árvores, os igarapés, os encantados, as manifestações culturais, os cultos africanos, constituem-se como uma das dimensões simbólicas da memória quilombola, vista como espaço de construção, transmissão e atualização de saberes. É compreendida como uma combinação do patrimônio natural e cultural do território. A territorialidade é percebida quando há relações de poder em jogo, quando há manifestações de disputa para manter e fortalecer suas identidades. Nesse contexto, a maioria dos moradores dos territórios Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante já se reconhecem, afirmam-se, diferenciam-se e se identificam. Pois os mesmos surgiram e se formaram em sua maior parte por pessoas oriundas de comunidades rurais quilombolas. O que marca as diferenças em relação aos demais bairros é a memória compartilhada pelos mais antigos; os vínculos afetivos com o território, a ancestralidade negra e as relações sociais comuns que os uniu em torno de uma cultura. Percebemos que, nos quatro territórios em questão, o destaque dado ao “quilombo urbano” é percebido, especialmente, no comportamento dos mais jovens que tem acionado na atualidade a estética negra, as manifestações culturais e envolvimento na espiritualidade ao seu dia a dia.

Assim, “tornar-se um quilombola urbano” representou para eles uma bandeira de luta e resistência, que rompeu com as generalizações superficiais. Compreendemos que os moradores que reivindicaram esse pertencimento, colocaram-se como responsáveis pela construção da sua própria identidade, já que ela é construída na interação dos grupos sociais. Para tanto, interessa a noção de identidade étnica, a partir das fronteiras discutidas por Barth (2000). Para esse autor, os “grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios

atores; conseqüentemente têm como característica organizar as interações entre as pessoas” (Barth, 2000, p. 27). Desse modo, os grupos étnicos formam-se quando agentes sociais utilizam suas identidades étnicas para se categorizar, e passam, assim, a serem vistos como uma forma de organização social. Ainda em Barth, ele afirma que:

A atribuição de uma categoria é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica, mais geral, determinada presumivelmente por sua origem e circunstâncias de conformação. Nesse sentido organizacional, quando os atores, tendo como finalidade a interação, usam identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros, passam a formar grupos étnicos (Barth, 2000, p. 32).

Assim sendo, esses moradores se posicionaram de forma diferenciada, apresentando também variações internas que marcaram e apontaram suas fronteiras culturais. Nesse sentido, essas delimitações ajudaram a redesenhar e reconstruir suas identidades por meio de lutas pela defesa de sua religiosidade, pelos seus rituais, suas particularidades e pelo reconhecimento e certificação do território compartilhado por eles em São Luís. Percebemos que, alguns moradores da Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante estão ressignificando e usando o termo “quilombo urbano” quando buscam nesses espaços dos territórios, elementos para marcar sua resistência e organização sociocultural. O território etnicamente configurado teve como argumentos os elementos históricos, incluindo a localização do antigo Matadouro, as fábricas, e os portos. E os novos elementos desse território importantíssimos nesse processo foram os terreiros das religiões de matrizes africanas, os locais de realização de festas, a sede das organizações sociais e políticas, as associações e outros monumentos que carregam simbologias para os moradores. O aspecto relevante do território a ser destacado é o religioso, que revela um sincretismo muito forte na comunidade e no seu entorno. Pois, ao mesmo tempo, em que há uma presença muito forte de igrejas de denominação cristã como católicas e protestantes, existe a presença marcante de terreiros de religiões de matriz africana, cuja representatividade para grande parcela da comunidade vai além do aspecto religioso, transformando-se num espaço de agregação social e de pertença.

Ser quilombola urbano ultrapassou a noção de pertencer ao território. Dessa forma, manter os símbolos assinalou o processo de ocupação do território, símbolos estes que são atribuídos de grandes sentidos para esses moradores. O que se estabeleceu através dessas simbologias foi uma forte relação com o passado, os modos de vida, a utilização destes símbolos para fazer menção às suas histórias e ancestralidade e, principalmente, para lutar contra as variadas manifestações de preconceito contra o povo negro. Resignificar esse quilombo constituiu-se em discorrer sobre a história do negro maranhense, visto que sua atual situação

resulta das suas histórias e memórias, que normalmente são assinaladas pela escravização dos seus antepassados, e na atualidade, encontram-se marcadas pela discriminação racial e social.

Como verificado no campo etnográfico, os espaços de escolarização, memórias, achamos por bem trazer elementos ainda cultivados e mantidos no território quilombola, de onde também se extrai matéria-prima para a confecção de peças artesanais produzidas desde os tempos dos ancestrais. Dentro do território essas práticas se constituem como uma das dimensões simbólicas, vista como espaço de construção, transmissão e atualização de saberes ancestrais. É entendida como uma combinação do patrimônio natural e cultural do território. Abaixo, segue a imagem de tambores que são utilizados nos rituais de cura, rodas de tambor de crioula, tambor da mata, tambor guia e tambor contra guia e uma cabaça, produtos artesanais confeccionado pelos próprios moradores. Foi feito com madeira e peles de animais.

Figura 12 - Tambores e Cabaça



Fonte: Preto ofê (2022)

Outro símbolo que pode ser considerado um demarcador da identidade quilombola na Liberdade é o tambor de crioula, dança praticada desde os seus ancestrais, no século XIX, em devoção a São Benedito. Esta dança consegue reunir crianças, jovens, adultos e idosos e se constitui um dos instrumentos tomado para demarcar a identidade da comunidade.

Em 2007 o Tambor de Crioula foi considerado um patrimônio cultural imaterial do estado do Maranhão. Ao mencionar o patrimônio cultural neste estudo, tomo como base a Constituição Federal de 1988, em seus Art. 215 e 216, que garante aos descendentes de africanos o exercício dos seus direitos culturais e deve, no âmbito de suas práticas, proteger a manifestação e expressão de sua cultura. Entende como patrimônio cultural os bens material e imaterial que podem ser tomados tanto individualmente como coletivamente e fazem

referências à identidade, à ação e a memória dos diferentes grupos. São manifestados pelas suas formas de expressão, modos de criar, fazer e viver (Brasil, 1988). Sendo assim, patrimônio cultural se refere aqui a toda forma que os moradores do quilombo urbano Liberdade empregam para identificar e explicar o seu modo de vida, como a expressão de matriz afro-brasileira.

Figura 13 - Roda de tambor de Crioula no Festejo de Dona Fátima.



Fonte: Autoria própria (2022)

O Festejo do Divino Espírito Santo e Nossa Senhora da Conceição, organizado todos os anos no bairro da Liberdade por dona Maria de Fátima, de 55 anos, liderança religiosa que veio da baixada ocidental maranhense, Central, município do estado, surgiu de uma promessa que ela fez após alcançar a cura para um problema que assolava os seus pés. São 10 dias de festa, o levantamento do mastro sempre acontece dia 30 de novembro de cada ano e a retirada do Mastro em 08 de dezembro, na data em que se comemora o dia de Nossa Senhora da Conceição, dá-se a retirada do mastro, em frente ao templo da casa de Dona Fátima. Nesse dia 08 de dezembro tem-se uma passagem da princesa Joana D'arc, uma encantada devota dos anjos (as crianças), que é a dona da festa. Uma família é apadrinhada, já que a demanda é grande, passa a ser a guardiã do Mastro, como muitos no quilombo o reconhecem, recebendo-o em sua residência e sendo os responsáveis por sua guarda nos meses de novembro a dezembro.

Figura 14 - Dona Fátima em seu momento de Devoção.



Fonte: Preto Ofe (2022)

O festejo de Dona Fátima, como assim é conhecida, já ocorre há mais de 50 anos. Durante pesquisa de campo pude acompanhar estes momentos festivos. Todo ano uma família é sorteada para ser guardiã do mastro, que permanece na residência até novembro, o mês que inicia a festa. Nas duas ocasiões, ao recebê-lo e devolvê-lo à comunidade, há tradicionalmente, uma procissão no trajeto da casa da Dona da festa e a residência guardiã, onde é carregada a bandeira do Divino Espírito Santo e, juntos, os devotos do santo celebram com roda de Tambor de Crioula, músicas, batidas de tambores, danças e comidas tradicionais. Em dezembro de 2022 acompanhei a retirada do mastro e a entrega à dona Fátima. Em meio a esse contexto de devoção, observo que a memória em torno da festividade exerce um papel fundamental na transmissão das tradições locais e, desse modo, configura-se como um sentimento constituinte de identidade coletiva, pois traz à tona o sentido de continuidade e de coerência do grupo na construção de si (Pollak, 1992).

O evento iniciou à tarde, por volta das 17 horas e terminou à noite. Ao chegar ao local de destino, deu-se a continuidade da comemoração que culminou no levantamento do mastro.

Cabe mencionar, que mesmo a comunidade compartilhando desse momento, os mecanismos perversos de ação do racismo à “moda brasileira” operam no cotidiano dos quilombolas, causando diversas formas de violações de direitos e apresentam grande impacto nas relações raciais no país. Estão presentes nas relações estabelecidas nas fronteiras sociais, interferindo nos processos de construção da identidade étnico racial dos grupos negros, que no “tornar-se negro (Sousa, 1983), são afetados tanto em suas individualidades quanto em suas

coletividades”. No campo das vivências cotidianas, o racismo aparece atrelado a questão do estereótipo, em que reafirmar uma identidade negra sem que os aspectos desta cultura estejam exteriorizados, parece emergir, na fronteira étnica, uma espécie de ameaça. Trazendo para minha experiência no contexto das relações vivenciadas no universo acadêmico, é a sensação que me causava, diante a liberdade que o outro (sujeito branco) faz uso, sentindo-se em seu direito legítimo, de questionar minha identidade negra quilombola, com base na ausência de um turbante; ou tipos de roupas que faço uso, minha linguagem ou o fato de morar no meio urbano. Tais exigências se apresentam na fronteira étnica como um conjunto de fatores que dizem respeito à relação identidade e racismo, onde sou confrontada a negar uma identidade negra construída, antes de mais nada, na relação estabelecida com meus antepassados e entre meus parentes pretos da comunidade quilombola Liberdade. Outro ponto discutido neste eixo foi sobre os saberes e tradições culturais da Liberdade.

O tambor de Crioula, o benzimento, as narrativas míticas, o artesanato, a relação com a natureza, as festividades, os lugares e paisagens, as mais de 80 agremiações com seus traços e singularidades culturais com seus ritos e ritmos: bumba meu boi, quadrilha, grupo afro, cacuriá, capoeira, blocos tradicionais, escola de samba, festas do divino, igrejas, vários terreiros, clubes e bares de reggae presentes na memória e em suas práticas cotidianas são aspectos da cultura local que ajudam perceber as singularidades dos quilombolas e os símbolos de uma identidade negra, construída na relação de parentesco com os antepassados dos seus lugares de nascimento, e nos saberes por ele ensinados aos seus descendentes, que formam o grupo de parentes que pertencem à comunidade. Todas essas manifestações expressam ao longo de décadas o legado cultural afro diaspórico presente na vida, nos hábitos e organizações ligadas a movimentos sociais: associação dos moradores, movimento de favelados, Centro Cultural e clube de mães, resultando na formação de diversas lideranças comunitárias que há décadas lutam pela melhoria da qualidade de vida no quilombo.

1.3 O Ensino Médio e o estudante negro

O acesso dos negros às políticas públicas, entre elas a de educação, é no geral atravessado por longas lutas políticas, tendo em vista as divergências ideológicas entre diversos segmentos sociais sobre o que toca a políticas democráticas de enfrentamento às desigualdades étnico raciais na educação. Exemplo dessas lutas foram as discussões sobre a proposta de Educação Escolar Quilombola e as Ações Afirmativas, colocadas no âmbito das instâncias de ensino básico e universidades brasileiras. Cabe mencionar que, não tenho aqui a pretensão de

seguir especificamente pelo tema da “Educação Escolar Quilombola”, considerando que outros estudos da área de educação como os de Silva (2016) e Andrade (2018) já discutiram esse tema de forma relevante. Minha objeção é analisar as condições materiais de estudantes negros quilombolas ao acesso e permanência no Ensino Médio. Cabe enfatizar, contudo, que pensar os projetos de educação voltados para as comunidades quilombolas no Brasil e no Maranhão exige refletir sobre as formas que a educação pode assumir no contexto das singularidades dos territórios quilombolas, bem como sobre o quanto as instituições de ensino médio podem estar abertas a uma perspectiva educacional que abranja as diversidades étnico-raciais do país, observando os sujeitos em seu contexto social, histórico e cultural. Podemos ver, que a partir das singularidades das comunidades negras urbanas, uma das formas que os quilombolas têm buscado e discutido é enfrentar os desafios que lhes são postos ao processo de escolarização e a implementação da Proposta de Educação Quilombola.

Diante disso, alguns limites interferem junto ao Projeto Político Pedagógico, que estão relacionados ao: 1) reduzido número de escolas quilombolas no estado; 2) precariedade na oferta de atendimento ao estudante; 3) estabelecimentos de pequeno porte com salas de aula reduzidas; 4) escassez na formação dos professores na área urbana, pois, muitos lecionam apenas com a graduação sem nenhum conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Dito isto, estes fatores dificultam a implementação desta proposta.

O quilombo da Liberdade é exemplo de uma destas comunidades tradicionais onde acontece de forma esporádica, discussões sobre a implementação desta medida, muito embora, as lideranças locais, desde Viana (2013), já reivindicavam e entendiam a importância de uma escola quilombola para a preservação e transmissão da memória, cultura e identidade dos quilombolas da Liberdade. Sem o comprometimento de efetivas políticas de ensino que valorizem o saber tradicional que surge dentro desta comunidade, os estudantes negros acessam o modelo de ensino amplamente difundido nas escolas brasileiras, criado para reforçar os modelos de educação eurocêntrica, desconexa da real história de um país que se funda na afro-diáspora. As ações afirmativas são outras medidas que esses quilombolas têm recorrido para enfrentar os desafios postos aos seus processos de escolarização.

Entre outros elementos, que a maioria do conjunto de professores(as) conhece pouco da vida dos(as) estudantes, por exemplo, “Onde e com quem moram?” “Quais atividades realizam além de frequentar a escola?” “Como ocupam seus fins de semana?” “Qual é a realidade socioeconômica de seus núcleos familiares?”. Segundo (Gomes, 2003)

A função social e política da escola é muito mais do que escolher a metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou preparar as novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho e ou serem aprovadas no vestibular. Quando a escola e os/as educadores/as conseguirem superar essa visão ambos compreenderão que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade.

A escola deve ser vista como um vetor de oportunidades, o que somente é possível se for capaz de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e multiplicadora da vivência inclusiva em outras esferas da ação social. Diante de dados e estatísticas que mostram a desvantagem da população pobre e negra na escola, essa modalidade de ensino também precisa contar com profissionais preparados e recursos para uma formação consistente aos estudantes como sujeitos autônomos, sabedores das questões de seu tempo e de sua história, participativos e ainda comprometidos com as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas das quais o país necessita.

Para dar conta de um número maior de histórias singulares, é preciso se pensar em uma educação que discuta em suas propostas curriculares as situações e os contextos da vida, para enfrentar o que é próprio e constituinte das vivências, instigar a participação de uma escola que deve acolher e respeitar as diversidades de classe, raça, gênero, geração e sexualidade, mas que ainda não existe para todos. A materialização desse modelo obriga a repensar o Projeto Político Pedagógico, a organização curricular e as formas de organizar e de conviver nas escolas de Ensino Médio. É fundamental conceber um projeto para e com os jovens homens e as jovens mulheres que têm direito à escola, reinventando modos e maneiras de gestão escolar e buscando formas de estabelecer alianças entre profissionais da educação, comunidade escolar, território, com olhos voltados também para fora da escola.

É possível afirmar que a história e cultura negras estão na escola pela presença dos(as) negros(as) que lá se encontram, mas não devidamente valorizados(as) dentro dos projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos, de forma contextualizada, explícita e intencional. Registra-se significativo número de professores(as), em sua maioria negros(as), que tomam iniciativas, sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola. Elaboram projetos e atividades educacionais que pretendem mudanças, organizam grupos de estudos que apoiam debates e alimentam a busca e o fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Existem em grande número, porém, geralmente, são iniciativas isoladas que nem sempre têm continuidade ou se tornam visivelmente significativas.

Se por um lado o trabalho é importante, por outro, na maioria das vezes, não chega a alterar os silêncios e as práticas racistas e preconceituosas que encontramos na rotina da organização escolar. Podem ser diferentes as maneiras de percepção e expressão em relação ao negro em tempos e locais distintos, assim como baseadas nas várias relações que atravessam simultaneamente os sujeitos. Músicas, danças, vestimentas, gírias, acessórios e ídolos identificados com a raça-etnia negra, são alguns elementos valorizados nos contextos escolares e, muitas vezes, adquirem importantes significados na cultura estudantil. Embora pareça não existir uma reflexão específica sobre os significados desses elementos na cultura negra, por parte dos estudantes, eles podem manifestar, por meio dela, formas de resistência e expressão de seus valores. Destacamos a importância de identificar e compreender aspectos da cultura estudantil, porque os estudantes manifestam na escola e nas interações com os colegas e professores aprendizados construídos em diferentes espaços e relações.

Uma saída possível, seria por meio do Projeto Político Pedagógico das escolas que busca garantir condições para que estudantes, negros(as) e não negros(as) possam conhecer a escola como um espaço de socialização. Um espaço em que as relações interpessoais, os conteúdos e materiais constituam o diálogo entre culturas, que tragam não apenas as histórias e contribuições do ponto de vista europeu, mas também as histórias e contribuições africanas e afro-brasileiras. Vale considerar a vasta produção escrita sobre educação e desigualdade racial, de autores como Valente (2001), Nascimento (1978) e Munanga (2005) entre outros, segundo os quais a organização escolar, a estrutura curricular e as formas de gestão, a despeito de algumas alterações, ainda mantêm praticamente inalterados os mecanismos de exclusão da população negra na escola. Atuais indicadores sociais sobre a educação demonstram a existência de uma estreita relação entre a realidade sócio-histórica e a exclusão escolar dos(as) estudantes negros(as), agravada à medida que aumentam os anos de escolarização. Esse é o retrato detectado por vários estudos, entre eles o realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Estatística (IBGE). O estudo divulga que a população negra possui uma evidente desvantagem da população negra ou parda. Na análise da Educação Infantil, o acesso a esse direito apresenta índices diferentes, conforme o grupo racial: 53% das crianças pretas ou pardas de 0 a 5 anos de idade frequentavam a creche ou escola em 2018, contra 55,8% das crianças brancas. Entre a população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais é de 9,1%, enquanto o mesmo indicador é de 3,9% na população branca. Entre a população negra ou parda, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio completo é de 40,3%. Já entre os brancos, o índice é de 55,8%. A

proporção da população preta ou parda entre 18 e 24 anos com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola em 2018 era de 28,8%, frente 17,4% de brancos na mesma situação. Essa intensa desigualdade escolar tem reflexos graves, como na renda e na expectativa de vida dessas populações. Quando observamos os dados da evasão escolar no mesmo ano, metade dos mais de 910 mil estudantes que deixaram as escolas municipais e estaduais de todo o país em 2018 eram pretos e pardos (453 mil). Além disso, as populações preta, parda e indígena têm entre 9% e 13% de estudantes reprovados, enquanto entre brancos esse percentual é de 6,5%.

De acordo, com o documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado com dados do Censo Escolar 2017, 42% de docentes da educação básica eram brancos, contra 4,1% de pretos e 25,2% de pardos.

Na realidade, a maioria das escolas ainda não reconhece e acolhe a cultura, a história e os valores da população negra em sua dinâmica cotidiana, currículos, princípios e práticas pedagógicas. Quais ações já existem na escola? Quem são e o que pensam os professores/as e demais profissionais da educação sobre essa questão? Quem são os estudantes que, para além do perfil socioeconômico, têm sonhos, desejos e necessidades? Levando em consideração a maior parte dos estudantes investigados apresentam menos de 18 anos e pode ter na escola um significado que excede a busca de uma alternativa para a sustentação de projetos de vida, muitos ainda nem descobertos. Com baixa expectativa em relação ao presente e ao futuro, contudo, a escola na vida desses estudantes aparece como um divisor de águas: ainda é uma das alternativas para manter-se longe de problemas – drogas, violência, desmotivação –, é espaço de lazer e de sociabilidade, de encontros com as turmas e dos primeiros namoros.

O acesso, permanência e conclusão de um nível educacional mais elevado, para os estudantes negros, mesmo que seja o ensino médio, é avaliado como uma perspectiva de mobilidade social, conforme Pinto (1987), entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que as consequências da escolarização para a população negra e branca não alcançam os mesmos níveis de benefícios. A marcação das diferenças entre negros e brancos traduziu o desejo de certos grupos sociais de garantir o acesso aos recursos materiais e simbólicos da sociedade, salientando a estreita conexão com as relações de poder e, portanto, carregados de intencionalidade.

Desse modo, a diferença define quem pertence ou não a determinadas posições e grupos. Aos poucos, os professores e professoras interessam-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. A diferença não é fixa, estável, definitiva e, sim,

uma construção, uma relação intencional que precisa ser questionada, problematizada, também no âmbito escolar, considerando seu contexto de multiplicidade ativa, produtiva, uma máquina de produzir diferenças em contraponto à diversidade como um estado, uma existência, um dado a ser, quando muito, tolerado e respeitado. Mesmo após a abolição da escravidão no Brasil, é impossível negar que a realidade social brasileira era fruto de um contexto histórico escravocrata e colonial, em que o negro, trazido à força da África para trabalhar como escravo, era relegado à condição de “ser inferior”, objeto ou coisa. Segundo Munanga:

No que diz respeito aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros e grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção com seu trabalho gratuito, como membros de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. (Munanga, 2019, p. 18)

Na realidade, além da condição escrava, o homem negro, que já havia sido excluído da possibilidade de adquirir terras, recebia conotações negativas de parte da sociedade. Escravo e negro eram percebidos, na prática, como a mesma coisa. Dessa forma, nos traços físicos desse corpo ocorrem as primeiras identificações e as primeiras discriminações em relação à cultura negra. A percepção da diferença ocorre, inicialmente, por meio das características físicas e, a partir daí, estas são relacionadas a uma série de aspectos subjetivos que constituem um corpo negro, fisicamente sujo e feio, intelectualmente incapaz e culturalmente inferior.

As questões que envolvem as relações étnico-raciais sempre foram tratadas de forma intencional e determinista pela escola, desestimulando a reflexão e o debate, ocultando as minorias ou majorias silenciadas, conforme Munanga (2004) e hierarquizando os sujeitos e grupos de acordo com interesses alheios aos principais envolvidos.

Nesse sentido, os estudantes negros encontram sérias dificuldades de vislumbrar elementos de identificação na instituição escolar, nas relações diárias ou ícones nos diferentes componentes curriculares. De acordo com Munanga (2004), o histórico de privações do negro em relação às instituições sociais impede-lhe o acesso à sua história e à sua cultura, pois, mesmo nas poucas vezes em que pôde frequentar os bancos escolares, o negro não se via contemplado com dignidade nos fatos históricos, nos heróis, no ensino da religião ou das línguas. O estudante não estuda sua origem, os costumes de seus antepassados, nem sua importância na formação do país. A escola, em geral, ainda vê e mostra o negro como povo secundário, que ganha visibilidade apenas no período da escravidão, reforçando a imagem de trabalhador braçal de intelecto reduzido. A escola, como instituição social responsável por uma parcela importante da educação dos cidadãos, deve se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de

discriminação. O reconhecimento e a valorização da cultura negra são elementos importantes nas relações sociais na escola, no sentido de permitir que a comunidade escolar perceba a importância das diferenças étnico-raciais na formação e na riqueza cultural da nossa sociedade.

O estudante negro se constitui num contexto em que sua cultura não é valorizada, por ser negro e por ser jovem, entre outras particularidades. Além disso, seu pertencimento étnico-racial, sendo ou não percebido, proporciona uma série de situações de constrangimento, discriminação, isolamento e outras formas de violência, influenciando decisivamente na sua formação. Os aspectos levantados configuram algumas características do Ensino Médio no Brasil, com a presença de evasões e reprovações, a inadequação do currículo e outras questões que se materializam nos resultados desfavoráveis das avaliações oficiais e no aumento de jovens que frequentam as salas de Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO II - TECENDO AS REDES DE APOIO: INFLUÊNCIA SOBRE O PERCURSO ESCOLAR

Ela basicamente estuda em casa, ela não tem nenhum tipo de cursinho, não tem nada, por que eu a minha vida inteira foi assim, eu estudando tendo essa prática dentro da minha casa e ela quando tem dúvidas, recorre a mim e minha irmã, para explicar aquilo que ela não compreende. Mas em tese ela só conta com o apoio de familiares e eu.

(Silva Cantanhede- Mãe)

2.1 O papel das famílias nessa rede de apoio

A etnografia apresentada neste capítulo foi construída a partir de entrevistas abertas e semiestruturadas e observações participantes durante o primeiro semestre de 2022, no Centro Educa Mais Prof. Luiz Alves Ferreira com algumas famílias e estudantes negros do Território Quilombo Urbano da Liberdade. A pesquisa foi possível após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte das famílias e da escola que emitiram um parecer favorável autorizando a pesquisa. Esta pesquisa foi realizada entre 14 de fevereiro a 29 de julho de 2022.

As narrativas aqui apresentadas contribuem para refletir como estes sujeitos entendem as estratégias das famílias negras com a escola e fora do contexto escolar no Território Quilombo da Liberdade a partir do Centro Educa Mais Prof. Luiz Alves. Nesse aspecto, boa parte das informações foram fornecidas pelos estudantes negros e suas famílias.

Com esse objetivo acompanhamos, em intervalos de tempo e durante o período acima indicado, a situação escolar dos estudantes de 06 famílias, um dos critérios de escolha das famílias consistiu em estudantes que se autodeclararam negros e tiveram participação no projeto afrocientista, na continuidade, o interesse foi acompanhar as estratégias utilizadas pelas famílias para o êxito escolar dos filhos. Dessas 06 famílias, quatro residiam em casas próprias e as demais em casa alugada ou vivendo de aluguel social. A renda familiar é de modo geral baixa. Conforme dados obtidos durante as entrevistas, cinco com uma renda mensal entre 1 e 2 salários, dentre um fruto de uma pensão do marido e aposentadoria como trabalhadora doméstica. Em uma família, em função de desemprego e o programa de transferência de renda, a renda ficou abaixo de 1 salário-mínimo. Os responsáveis, no caso as mães, exerciam ocupações de microempreendedoras, ou semiqualficadas (Trabalhadora doméstica, merendeira). Uma dona de casa. Um dos estudantes tinha como sua responsável, a tia, que é costureira. Do número total de famílias, 01 (uma) era de tipo nuclear, destas 01(uma) de uma segunda união, 01(uma) formada pela tia e tio, enquanto 04 (quatro) eram formadas pela mãe e filhos. Do total de 06 (seis), 04 (quatro) tinham dois filhos, 01 (uma) com quatro filhos, 01

(uma) com três e 01 (uma) com um filho. O capital cultural familiar, considerado segundo a escolaridade, era igualmente reduzido: do total de responsáveis, apenas uma obteve certificado de ensino superior e duas do ensino médio; quanto as demais duas cursaram até os anos finais do ensino fundamental e apenas uma completou o ensino técnico. Este estudo, voltado para a análise das estratégias escolares, está apoiado em algumas questões de análise aqui brevemente evocadas.

Tentamos analisar quais as implicações sociorraciais para as famílias negras e para os estudantes negros, que tem sua escolarização em um território quilombola e, como essas relações impactam no seu processo identitário.

Estudos sobre as relações entre a escola e a família têm permitido, entre outras questões, dar visibilidade às práticas de escolarização e ao valor social da educação formal em diferentes segmentos raciais.

Famílias, ainda na dimensão da generalidade, são entidades em que ocorre a vida privada e seus integrantes são pessoas, dotados de atributos singulares, entre os quais a sociabilidade é regida por normas informais. A vida familiar é impregnada de afetividade, caracterizada pela solidariedade ou por tensões e hostilidades, que se configura como local onde a criatividade individual tem maiores oportunidades de manifestação. Embora local de privacidade, famílias não são imunes a determinações macroestruturais oriundas da esfera econômica e do Estado que mantém com elas vínculos específicos, não determinando de modo mecânico e direto os arranjos familiares.

No caso específico de nossa pesquisa, o reconhecimento de educação escolar como requisito básico para superar as dificuldades financeiras, alcançar ascensão social, romper com as condições de pobreza familiar, é variável colocada pelas mães/responsáveis de forma recorrente, independente das diferenças internas do grupo estudado. Uma análise do valor atribuído à escolarização dos estudantes revela que a valorização da instrução se alicerça ao menos sobre dois pilares: o que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (produção dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro, voltado para a escola como espaço de socialização, interação e proteção dos estudantes do contato com a rua, do mundo das drogas, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização. A pesquisa remete à dimensão da subjetividade, da importância dos sentimentos em sua relação com o processo de escolarização e como o afeto pode oferecer apoio aos estudantes

Conforme dados obtidos na fase da entrevista com os estudantes negros, do número total de 10 (dez) estudantes, representados pelos filhos das 06 (seis) famílias estudadas, a maioria estava na 3ª série do ensino médio, três na 2ª série e três na 1ª série.

Além desses dados obtidos, buscamos, também, privilegiar dados sobre o papel da escolarização na produção de identidades raciais, as práticas escolares e sociais das famílias que fazem parte do quilombo, o perfil racial das famílias. Nos encontros que sucederam com a mesma população, esses dados iam sendo atualizados, o material, gravado e transcrito na sua totalidade. Registramos a situação escolar dos estudantes, ou seja, 10 (dez) destes foram entrevistados, na última fase da coleta de dados.

De posse dos dados, a sistematização obedeceu a um duplo procedimento: 1) uma análise, pela qual procuramos encontrar pontos de escolarização que aproximam as famílias estudadas; 2) uma análise, para aprofundar casos específicos.

A análise dos dados recaiu sobre um material cumulativo, tendo permitido, nos momentos assinalados, a atualização da situação escolar dos filhos como também das alterações sofridas no contexto familiar.

Na perspectiva de compreender as interações entre as famílias, a instituição escolar, a convivência no quilombo, tomando como referência, as contribuições de Nogueira (1999), em suas abordagens sobre as relações da família com a vida escolar dos filhos e, de Gomes (2007) observando que, a escola, desde a educação básica até o ensino superior, é responsável para construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais.

Para compreender as estratégias de escolarização em uma perspectiva de processo, torna-se necessário ir além dos indicadores como aprovação, reprovação e interrupção dos estudos, tomados isoladamente. Segundo Nogueira, (1995) Nos meios populares, as crianças, na maioria das vezes, não têm os seus dias organizados em torno das atividades extraclasse para reforçar e tornar mais rentável o currículo do estudante, conforme estratégias comuns aos estratos médios da população. Quando vamos para as famílias negras, embora a maioria ingresse na escola conforme os ditames previstos em lei, segundo Cavalleiro (2020) “no que diz respeito à educação, o quadro também se mostra desvantajoso para o segmento negro da população. De acordo com diversos estudos nas escolas brasileiras, o racismo aflora de inúmeras formas, ocultas ou não”.

Procuramos saber, para além dos dados objetivos, qual o significado que a escola assume na vida dos estudantes e como os responsáveis influenciam na sua escolarização. O

depoimento de (Clóvis Moura, 17 anos, cursando a 2ª série do Ensino Médio) é, nesse sentido, revelador sobre o papel da escola

Ela é o ponto de saída para uma vida inteira. É o ponto de largada e querendo ou não essa escola me proporcionou ir a muitos lugares, muitas oportunidades. Como falei, vou cursar administração por uma questão de liderança, mas também. Essa em si abre em mim o desejo de luta pelos meus direitos, pela minha família, amigos e pela minha comunidade em si. E ela leva a muitos lugares do ponto do ativismo, de discutir e debater socialmente.

Ela é antes de tudo a soma de expectativas para a prática e motivações a partir de uma interpretação de si, sendo que o projeto a ser desenvolvido é apenas um entre uma gama de possibilidades, sempre delimitada pelo campo social, e no qual o sujeito está continuamente convivendo com a tensão na escolha e convivência desses projetos, podendo conviver com diversos projetos, por vezes antagônicos. Através da trajetória dos estudantes, construídas a partir de suas narrativas, percebem-se os aspectos subjetivos da vivência de cada um dentro de um sistema de valores e de representações que evidenciam a construção de um projeto de vida que envolva a universidade como meio de ascensão social. A universidade, enquanto meio de ascender socialmente, implica no conjunto de valores que dizem respeito ao capital simbólico. O projeto de vida é delineado frequentemente no seio familiar, estruturado em uma perspectiva mais ampla, onde o estudante também possui suas próprias percepções quanto ao seu papel no desenvolvimento deste projeto de estudos, constituindo, dentro das famílias e na individualidade, como um instrumento básico para negociar a realidade com os demais atores envolvidos nesse projeto.

Ou ainda, conforme outra entrevistada, também com grande expectativa: “*é projeto de vida, porque com a escola, com os nossos estudos a gente pode chegar em muitos lugares*” (Catarina Mina, 16 anos, ex-afro cientista, cursando a 3ª série do Ensino Médio).

O projeto “*existe como meio de comunicação, como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, aspirações para o mundo*” (Velho, 2003) e relacionado com a possibilidade de ser um meio para a aquisição de capital econômico e cultural, uma forma de distinção dos demais atores sociais (Bourdieu, 1989), ligado a ideia de indivíduo-sujeito, onde se tem definido qual o papel de cada ator.

Como eles, outros entrevistados expressaram-se sobre a influência que as mães/responsáveis exercem na escolarização.

Eles me incentivam muito com os meus estudos, tanto até pela nossa situação mesmo dentro de casa, porque eu vejo todo dia que minha vó, minha mãe lutam todos os dias pra ter comida dentro de casa, o pão de cada dia. Então elas me incentivam muito nesse sentido, pra ter uma coisa melhor. Elas conversam comigo o tempo todo. A

minha mãe, faço cursinho preparatório, então tipo assim, eu volto muito tarde do cursinho, minha mãe sempre me busca e me leva. Então eu acho que isso contribui muito. (Maria Aragão)

Dessa forma, os agentes sociais e a família envolvida no projeto, são, de fato, agentes que atuam dotados de um senso prático, de um sistema adquiridos de preferências, de princípios de percepção e de divisão, de estruturas cognitivas duradouras, que são essencialmente produtos da incorporação de estruturas objetivas e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta mais adequada (Bourdieu, 1996).

Percebemos nas entrevistas que alguns estudantes mostram ter percorrido um processo de escolarização dentro do que se pode considerar uma situação de normalidade apesar das dificuldades enfrentadas, pois em seus depoimentos, todos, sem exceção, relatam fatos em que passaram por problemas, tais como morar em áreas desprovidas de políticas públicas, com insegurança, sendo forçadas mudanças de uma localidade para outra, a rotatividade de professores, tendo certas dificuldades nos relacionamentos com a gestão. No entanto, o esforço sempre foi feito, individualmente e com a colaboração da família, com a finalidade de superar as dificuldades e, afinal, a maioria se orgulham de estarem na escola. Este grupo pode ser exemplificado por alguns estudantes, que por não terem sofrido nenhuma reprovação, estão em fase de conclusão do Ensino Médio, estando com a idade regular para este nível de escolarização. O relato dos estudantes pesquisados demonstra a importância que a família tem em suas vidas, referindo-se a elas como se fosse a instituição em que eles mais confiam, é o lugar onde conseguem reunir forças para perseguir seus objetivos, buscar o apoio necessário para a realização de seus projetos.

O apoio das mães/responsáveis, incentivando-os para prosseguirem estudando, demonstra a importância da família na trajetória escolar desses jovens. Independente da situação socioeconômica e do grau de escolaridade, fica evidente o esforço dos responsáveis para que seus filhos alcancem um nível maior de ensino.

Incentivando, mobilizando para que ela, por exemplo, a ler, motivando ela pra ler ajudando nas tarefas, nas tarefas que ela traz pra casa, nesse sentido e tá buscando cursos que ela tem vontade de fazer, ofertando dando possibilidade dela de acesso, mais ainda ela da não foi assim parece que ela não sente contemplada com aquilo que ela a gente oferece que ela mais até agora ela tem se saído bem apesar de não ter ido para vamos dizer assim estudar no cursinho, mais ela tem se desenvolvido só a partir dessa orientação da gente. (Silva Cantanhede – Mãe)

Na permanente possibilidade de reelaboração do projeto pelos envolvidos, a memória coletiva possui um lugar de destaque, na medida em que os valores dos sistemas simbólicos são transmitidos entre os indivíduos e em que esta é trabalhada constantemente, ou seja, ela se

encontra sempre em movimento, possibilitando uma visão retrospectiva de si e dos outros. A partir disso, os projetos seguem ideias familiares, do grupo de pertença, tanto quanto muda no decorrer de sua elaboração, sendo adequados conforme um campo de possibilidades que se apresenta no transcurso da trajetória desses estudantes.

Foi possível analisar, com base no questionário socioeconômico aplicado com os estudantes e famílias durante a pesquisa, que mais de 95% dos responsáveis entrevistados possuem Ensino Médio Completo. Os estudantes e as mães/responsáveis também veem na educação formal o principal fator de ascensão social, embora a conclusão de todas as etapas de escolarização não seja a garantia de mobilidade ascendente.

Eu digo pra ela que ela tem que estudar bastante, ter vontade por que eu nunca impus nada para ela nem pro irmão dela neste sentido, apesar de eu estudar hoje. Eu digo que ela vai estudar melhorar a vida dela nesse sentido através dos estudos. Porque hoje a educação é uma das armas de vencer. Mas ela quer cursar uma universidade de Psicologia, então eu digo. Eu até disse pra ela esse ano que era o ano de teste dela no Enem, pra ela fazer aquilo que ela bem-quiser que ano que vem, se ela não passar esse ano no Enem que eu quero que ela passe, se ela não passar esse ano no Enem, ano que vem ela vai fazer e vai cursar para o curso que o ponto dela conseguir. Eu disse pra ela rs... (Silva Cantahede-Mãe)

Os dados que apoiam esta análise possibilitam levantar dimensões tanto materiais quanto simbólicas, constitutivas das estratégias escolares.

Catarina Mina¹⁰, 16 anos, cursando a 3ª série do Ensino Médio, tem uma relação de identificação com o território: *“Eu gosto de morar no território, por que eu consigo me identificar, com várias coisas em questão cultural, social, eu gosto das pessoas também que eu convivo dentro do território”*.

Luiz Gama, 16 anos, cursando a 1ª série do Ensino Médio, veio em 2002 com dois anos morar com a tia *“para cuidar de mim, ela vive me dizendo que é pra me estudar”*.

Os registros do nosso encontro com Paulo Victor, nos proporcionou perceber que era um jovem negro, com algumas inquietações sobre sua vida escolar.

A Maria Aragão, 17 anos, cursando a 3ª série do Ensino Médio, compreende o espaço social *“é legal morar no território quilombola, pois as pessoas são próximas umas das outras”*. Ela continua, *“a relação da escola com o território é uma parceria, por que senão fosse a escola, o que seria dos nossos estudantes do território!?”*

¹⁰ Os nomes adotados são fictícios com a intenção de resguardamos o anonimato dos sujeitos, achamos por bem usarmos pseudônimos de Mulheres e Homens Negros/as, personalidades fundamentais que tiveram atuação destacada em diversas áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social no Brasil, e que deveriam ser mais estudados na escola.

As histórias escolares que acompanhamos evidenciam os olhares e estratégias de escolarização muito específicas de cada família.

Ao investigar as estratégias escolares, não podemos ignorar as contradições entre as condições materiais e simbólicas e a realidade vivida por parte significativa da população que, quando inserida na escola, tem uma trajetória em constantes descompassos com as normas da instituição de ensino, produzindo o que Bourdieu (2015, p. 221) denomina de “excluídos potenciais”.

Reconhecemos o caráter determinista das relações entre as condições socioeconômicas e raciais das famílias e as estratégias escolares dos estudantes, onde não podemos ignorar que a situação escolar nas populações pobres e pretas está associada a um quadro social de natureza estrutural. Segundo Silvério (2002 *apud* Gomes 2017) observa que

A partir do final dos anos de 1970, o Movimento Negro, juntamente com alguns intelectuais negros, alertaram a sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural. (Silvério, 2002).

Há evidentemente variações no grupo estudado, mas as condições materiais das famílias são, no seu conjunto, bastante limitadas e em vários casos encontram-se em situação de grande vulnerabilidade material e social e muitas das vezes convivendo com o racismo. A incerteza faz parte do cotidiano desse grupo e se apresenta, entre outros domínios, desempregos das mães, sendo a única responsável pelo filho, no trabalho irregular, tanto dos pais quanto dos filhos, o que acarreta renda instável e dificuldades na satisfação das necessidades básicas. Como não poderia deixar de ser, a incerteza, a precariedade nas condições de vida, a cor da pele tem peso importante sobre as estratégias e as formas de investimento escolar. Santos (2014) nos fornece linhas de reflexão, sugerindo que, para haver igualdade racial em sentido amplo, precisa haver políticas de boa qualidade, especialmente nas áreas de educação, saúde, previdência e assistência sociais etc.

A mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, e é graças ao rendimento coletivo do grupo, decorrente do trabalho de seus integrantes, que tenta assegurar suas necessidades básicas. A participação dos estudantes no trabalho, para um número significativo deles, teve lugar, ainda, durante o período escolar. Essa inserção acontece visando geralmente a complementação da renda familiar.

Em alguns casos, em razão de uma maior complementaridade na renda, mas também das práticas educativas adotadas pelas mães, é bem visível a ação destes, a fim de preservar os

estudantes do trabalho durante o ensino médio. Nesse momento da vida, ter uma ocupação remunerada corresponde a um desejo do próprio estudante, que quer ter sua independência financeira. Na ausência da ocupação pretendida, a maioria começa com o que surge como possibilidade, seja na condição de jovem aprendiz, seja na informalidade, conciliando essa atividade com a escola. Como é o caso do estudante Clóvis Moura, que se divide entre a jornada de sala de aula e o trabalho: *“trabalho informal mesmo, pra ajudar em casa, haja vista, que moramos de aluguel, estou no contraturno da escola em uma pizzaria na função de pizzaiolo, recebo R\$ 320,00, com uma jornada de 40h semanais”*.

Os depoimentos obtidos com as entrevistas mostram, a difícil relação entre a família, escola, condições socioeconômicas, as contradições entre o valor social da escola e a escolarização na sua condição real. A cada entrevista, podia-se perceber que a maioria frequentava certas formas de lazer, que faz parte do imaginário de todas as camadas sociais, como: shopping, praias, cinemas, viagens, piscina, maré, festas etc.

O quadro descritivo de Maria Aragão, a seguir, revela algumas similaridades com as estratégias de escolarização da Catarina Mina. Filha de mãe solteira, mas que encontra apoio, seja na avó ou nas tias. *“Minha família é muito parceira, nós somos muito unidas, não é uma família assim desunida, cada um se ajuda, com o que pode, principalmente comigo nos estudos, minha mãe e avó me ajudam para eu ter um futuro melhor”*.

O desejo manifestado pelas famílias dos estudantes entrevistados é de superação das condições familiares mediante inserção em um curso universitário e uma carreira profissional mais valorizada do que a de seus pais. Não se trata de projetos ambiciosos, abstratos, mas em alguns casos distantes das condições materiais. Do mesmo modo, quando as mães procuram transmitir sua crença em um, futuro melhor por meio da escolarização, têm igualmente presente que as condições materialmente limitadas, sem perspectivas concretas de mudança, limitam projetos futuros. O conjunto dos indicadores objetivos de Luiz Gama, Clóvis Moura, e de outros estudantes permite observar e avaliar as condições que os fazem permanecer mesmo que em situação desfavorável em relação à escola, assim como para enfrentar as exigências escolares, como a frequência regular às aulas, à solicitação de reforço nas tarefas de casa, o material nem sempre possível de ser comprado, o estudo associado ao trabalho como necessidade, para citar alguns exemplos.

Nos últimos dois casos citados, como em muitos outros, a relação que estes estudantes mantêm com a escola está associada à obtenção de um diploma para ampliar suas chances com um curso universitário, o que não exclui a presença de outros significados simbólicos

igualmente importantes. Nas camadas pobres e pretas a relação com a escola não é heterogênea e com frequência muito parecidas, ou seja, o discurso pró-escola em busca de objetivo. Enquanto para vários de nossos entrevistados a permanência na escola é uma meta carregada de significado positivo, para outros, não se constitui necessariamente um projeto de vida. Para ilustrar essa última situação podemos citar, entre outros casos estudados, Luiz Gama como exemplo típico de uma trajetória frágil com a escola, demonstrada através dos resultados escolares (interrupções temporárias, dificuldade de assimilar o conteúdo, baixa frequência nas aulas) e de suas relações subjetivas com a instituição. Em geral, isso fica mais evidente, independentemente do nível escolar que será atingido, ao manifestar uma declarada opção por outra alternativa de vida e investimento na formação profissional, não escolar. Com flagrantes comportamentos de resistência à frequência escolar. Mesmo reconhecendo os limites que representa a ausência de um diploma, podendo interromper o ano escolar a poucos meses de sua finalização.

No último encontro que tivemos com Luiz Gama, ele tinha 16 anos e havia concluído o Ensino Fundamental em Perimirim, município localizado no interior do estado do Maranhão. Sua história escolar é bastante irregular, teve sua primeira reprovação no 5º ano, e constantes mudanças com passagem em alguns estabelecimentos de ensino. Sobre nosso encontro me chamou atenção a forma como ele tratava o tema do futebol: “*Quando a gente joga bola, a gente esquece tudo*”. Começou a jogar com 10 anos, no projeto Instituto Iziane Castro,¹¹ no bairro da Liberdade. Às vezes viaja para jogar bola, e passa de 07, 08 meses a 01 ano fora. Fica nesse trajeto em busca de ser chamado para jogar em um time como profissional.

A situação acima descrita retrata o que chamamos de uma frágil relação com a escola, fruto de vários incidentes no percurso: sentimento de discriminação pela professora, mudanças de estabelecimentos de ensino, lugares de memórias, baixa frequência em aulas, dificuldades com aprendizagem. Frequentar a escola requer disponibilidade de tempo e mobilização, situações dissonantes às suas preocupações então voltadas para o campo profissional. Participar da vida ativa predispõe a outros interesses e ao investimento do estudante em ocupações que podem competir com aquele voltado para a escola. Ademais, a escola da qual o estudante obtém resultados não satisfatórios pode ocupar um lugar marginal, ou seja, distante de suas

¹¹ O Instituto Iziane Castro tem seus projetos desenvolvidos durante todo o ano no Território da Liberdade. Dentro deste instituto estão sendo realizadas ações para promoção do desenvolvimento integral das crianças. São trabalhadas datas que sejam importantes para a construção cidadã desse público. São atendidas 200 crianças e suas respectivas famílias. Na prática esportiva do basquete, 150, e mais 50 no futsal, além de todo o acompanhamento através de serviços socioeducativos. Através da Lei Estadual de Incentivo ao Esporte, as empresas podem remanejar o ICMS para um projeto esportivo.

preferências frente a outras solicitações como o lazer e a conquista de maior independência dos responsáveis mediante a obtenção de sua própria renda. O depoimento de Luiz Gama é, nesse sentido, significativo:

Eu gosto de jogar futebol, mas do que estudar. Tipo agora, eu vim para a escola e não fui para o treino. Os treinos são terças-feiras e quintas-feiras pela manhã, no bairro da Alemanha. Eu quero ser um jogador de futebol, da uma casa pra minha mãe, pra minha família. [...] Tia eu não tenho jeito pra estudar, seu pudesse ficar todo dia treinando, eu ficava só treinando. Eu vou viajar ainda esse ano e aí eu vou viajar e não vou estar preparado por que não estou treinando. (Luiz Gama)

Todo o discurso de Luiz Gama sobre a escola frente a outro projeto de vida está baseado nessa dupla face da realidade com a qual vem se confrontando: de um lado uma reação ante escola, e de outro, a exigência da tia, pela conclusão do ensino, no entendimento do diploma, como uma necessidade para superar alguns obstáculos. A preocupação da tia do Luiz Gama não é com o conhecimento escolar em si mesmo também, mas a uma garantia de ter um diploma que possa lhe garantir um emprego digno sem precisar sofrer no futuro, como é caso de muitos outros entrevistados que carregam o peso de um histórico de dificuldades e muitas incertezas sobre seu lugar no mundo, oscilam a aproximação e o recuo da instituição de ensino. Mãe Andresa teve uma infância sofrida, segundo ela:

Eu sair com 11 anos de idade de casa para ajudar meu pai e minha mãe, apanhei como uma condenada na época que trabalhava na Liberdade. Apanhei muito. Eu morava e trabalhava na casa de uma senhora, não sei se você conheceu, que ela tinha três filhos e uma filha. Acho que ela já morreu. Eles a família, eram donos de uma fábrica de redes, que teve na Liberdade, ali em frente ao Olegário, é depois; não tem a quadra que vai para feira, depois da quadra. Eu vim do interior para cuidar desses meninos, com 11 anos na época que eu tinha. Eu estudava na Escola Estado do Pará, com 11 anos a noite, quando eu chegava tarde da noite, já tinha uma fila de louça pra me lavar, na época era giral que chamava, não tinha pia ainda, eu botava um banquinho e subia para poder lavar essas louças todas, todo mundo ia dormir e eu ia lavar louça. Depois eu pegava o livro pra fazer a atividade, eu dormia em cima do livro, pois eu já estava morta de cansada. Eu fiquei nessa casa, até os meus 16 anos. Eu falei que iria fugir e eles me mandaram embora, porque eu apanhava muito, eu com 16 anos apanhava pra caramba. E tudo era eu, que fazia na casa, levantava 05:00 da manhã, pois lá tinha um quintal assim, pra lavar aquele quintal era com água e soda cáustica, meu pé só vivia ferido, de noite eu não dormia, vivia chorando de tanta dor no pé, que soda caustica come né! Aí depois eu fui pra casa da minha tia na Fé em Deus, já arrumei outro emprego serviço, em casa de família mesmo. Na casa da senhora o pagamento era em comida e roupa. (Mãe Andresa)

Ao avaliar sua própria trajetória, considera ser a escola a responsável por romper e criar as possibilidades do seu sobrinho ir mais longe nos estudos e ter um futuro promissor.

A análise dos responsáveis, quando se referem à situação específica dos estudantes, não foge a isso. Longe de sentirem-se vítimas, a posição frequentemente assumida por aqueles que não conseguem conciliar o que querem com a escola, é a de transferir para si mesmos as

responsabilidades do insucesso escolar. Muito embora convivem com essa condição social, frente à escola pública tecem considerações objetivas como o caso estudante Clóvis Moura: “[...]E é a partir dos três anos que eu entro na escola ela começa a ter um desenvolvimento muito grande, diante de uma grande gestão que teve, eu creio nisso, que através desse desenvolvimento chegar eu hoje olhar para o futuro ter uma perspectiva de vida formal”.

As transgressões às normas escolares, entre outras formas que encontram para justificar a dimensão de aleatoriedade, revelam uma relação ambivalente com a escola, como mostram Clóvis Moura, Catarina Mina e Luiz Gama, acima citados, entre vários outros casos estudados. A relação com o mundo escolar não é desprovida de ambiguidades: de um lado não ignoram o peso social do diploma escolar, de outro, e não raro, adotam práticas antagônicas às normas escolares. A situação escolar de Clóvis Moura, que reúne diversos traços característicos desta observação, serve de ilustração. Sobre esse ponto, ele afirma como as estratégias escolares muitas vezes não seguiram uma ordem de êxito

[...] eu estudei minha infância na Creche Paulo Freire aqui no bairro, foi muito bom estudar lá, vivi bons momentos, conheci grandes pessoas, que são amigas até hoje. Depois do Paulo Freire sair para estudar na escola Mário Andreazza, uma escola municipal péssima.de ensino péssima, precário. Eu sair de lá analfabeto. Eu não sabia ler, escrever, apesar de estar no 2º ano, eu não tinha conhecimento básico.

Os comportamentos de angústia em relação ao ensino, tal como podemos inferir a partir do relato, expressam uma certa negação do universo escolar, materializada muitas vezes na insatisfação, na prática de pular o muro da escola para jogar bola com os amigos ou distrair-se com jogos eletrônicos, ou até mesmo “*tomar um banho na maré*”, como relatou Luiz Gama, entre outras fartamente narradas tanto pelos responsáveis quanto pelos estudantes. Esses tipos de comportamentos contrários à educação institucionalizada, tão frequentes nos meios pobres e pretos, não podem ser atribuídos, a uma situação de caráter individual ou uma simples escolha de caráter particular do estudante, ou tendência particular. Os comportamentos manifestados contrários ao mundo escolar recebem, da parte da família, uma explicação resumida. Sobre esses comportamentos, Mãe Andresa: “*Eu incentivo muito ele, na hora que ele me pede pra ir ao treino, eu falo tu vais para a escola, porque sabe que não pode faltar aula, vai faltar aula pra ir pra treino, aí depois nem treino nem nada*”.

Podemos observar nos depoimentos das mães ou tias, que o comportamento do estudante que se recusa em permanecer na escola causa incômodo às famílias. Em geral, as mães/responsáveis esperam ver por meio de seus filhos a superação de sua condição social, um futuro promissor, enquanto a recusa em frequentar a escola para o estudante, precoce, representa

a frustração desse desejo. A disparidade, de um lado, entre a moral doméstica – que, sobretudo, as mães/responsáveis tentam transmitir por meio de conselhos – e, de outro lado, o comportamento de resistência à escolarização, revelam que a transmissão de valores e condutas familiares em relação aos estudos não apreendida satisfatoriamente pelos filhos com igual significado. A família desempenha um papel fundamental, haja vista o compromisso de transmitir aos seus filhos valores que orientam suas condutas frente à escola. Conforme Bourdieu (2015, p. 42-43), que afirma “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital”. Mas não podemos ignorar também que a adesão do filho ao que os pais procuram transmitir em favor dos estudos depende, retomando novamente Bourdieu (2015, p. 223) dos “veredictos da escola e, portanto, passa pelo sucesso escolar”.

A trajetória escolar dos estudantes pesquisados mostra que suas mães/responsáveis são pouco escolarizadas, porém traçam estratégias para a inserção de seus filhos no processo escolar, levando-os a adquirirem certos valores para a vida, assumindo determinadas posturas que possam fazer diferença e propiciar melhores condições de vida.

No relato abaixo é evidente o esforço das mães/responsáveis, cujo nível de escolaridade alcançou somente até o ensino médio, no sentido de estimular o estudo do filho, ainda que, sem conhecimentos complexos:

[...] tudo deles da escola eu participo, reuniões, palestras em tudo que sou chamada eu vou, eu faço questão de ir, eu gosto de me fazer presente, por que eu que sou o pai e a mãe dos meus filhos. Eu quero ver o melhor para os meus filhos, quero contribui no futuro deles. (Mãe Dudu)

Segundo Santos (2004, p. 176) “[...] a família tem tido um papel fundamental para aqueles que conseguem se apropriar desse saber acadêmico, já que a educação se torna uma ferramenta capaz de impulsionar estes estudantes para uma possível ascensão social.”

Teixeira (2003, p. 232), pesquisando universitários no Rio de Janeiro, concluiu que “[...] as trajetórias de sucesso de alguns alunos negros se fazem a partir da ajuda e solidariedade de alguém, que pode ser qualquer pessoa da família ou não, ou mesmo de uma instituição.”

Nessa perspectiva, percebe-se que a escola configura um importante espaço de formação que possibilita, aos olhos das famílias periféricas, um futuro promissor para vida adulta de seus filhos e filhas. A partir das entrevistas obtidas foi possível constatar, o valor e a importância da formação escolar para essas famílias pretas e pobres das periferias. Ao fazer um balanço dos momentos difíceis por que passam, reconhecem, por outro lado, avistar muitas conquistas e aprendizados. Conhecer o ambiente familiar dos estudantes a partir das entrevistas pela família, é interessante, para também analisar o *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola

e pela escola quanto à condição material de existência. Conviver, ainda que por pouco tempo, com o universo dessas famílias, possibilita observar as relações de afeto, e preocupação, expressas, também, no incentivo à educação. É possível constatar a forte influência de mãe/responsáveis que, mesmo em função da situação socioeconômica, exigem dos filhos um bom desempenho na escola, mesmo em caso de reprovação. Alguns acabam se dedicando aos estudos e deixando de lado a vontade de entrar precocemente no mercado de trabalho ou se dedicar a outras atividades

Segundo os entrevistados, o fato de os responsáveis na época não possuírem estudo ou um trabalho formal, não significava, que estes não dessem o devido valor à aquisição da escolaridade. A situação econômica em que se encontravam os faziam vislumbrar quaisquer perspectivas de mudança na qualidade de vida à qual tinham acesso.

Nos primeiros encontros com Catarina Mina, esta teve muita liberdade para falar sobre sua família, demonstrando muito carinho e orgulho da mãe, dos avós e das tias. De uma comunidade negra rural de Alcântara, informou à pesquisadora que o trabalho sempre foi desenvolvido coletivamente, sempre com a ajuda da mãe, do irmão, das tias, dos primos e dos avós, que ajudavam a manter o sustento da casa. Passou parte de sua infância no quilombo urbano liberdade, sempre no contraturno ajudou sua família nas tarefas de casa.

De família numerosa, o irmão, os primos, as tias, os avós, todos(as) negros(as), Catarina Mina relatou nunca ter tido problemas em relação a sua cor. O ambiente familiar sempre proporcionou a ela, ao irmão e aos primos momentos acolhedores. Não percebendo, pois, qualquer tratamento diferenciado por parte de seus familiares: “(...) desde a minha infância os meus avós, minhas tias e mãe sempre trataram igual eu, meu irmão e meus primos” (Catarina Mina).

Informa que veio perceber o preconceito depois de uma certa idade fora do ambiente familiar. Relembra experiências desagradáveis de pessoas que insistem em tratá-la de forma a deixá-la constrangida diante de terceiros:

Às vezes a gente vai na loja e é tratado tão mal. Talvez seja pela minha cor, pela minha maneira de vestir, pois, se você não tiver vestido uma roupa chique eles não te tratam bem. Muitas vezes, a pessoa se engana nisso, de repente aquele que está mais bem vestido é que rouba (Catarina Mina).

Percebemos também que suas estratégias de escolarização vão sendo marcadas pela busca incessante do estudo, com o objetivo de alcançar uma vaga na Universidade na expectativa de que, a formação acadêmica lhe proporcionaria uma certa estabilidade.

“Eu acho que devia ter assim mais chances para as pessoas negras porque muitos não tem condições. Não tem condições de vida, manter e principalmente para pagar faculdade particular então, é isso” (Catarina Mina).

Desse modo, enfatizamos que a família desempenha um papel muito importante na vida desses sujeitos. Embora, afirmem ter passado por muitas dificuldades em vários momentos de suas vidas, veremos que a instituição família tem funcionado como um “porto seguro”, um aconchego. A família funciona como um instrumento incentivador em suas vidas, no período que se encontram na escola.

Em relação à composição das famílias negras, tem-se atribuído a ela características peculiares de um matriarcado. Pelos relatos dos entrevistados, a mulher é vista como figura central de sua comunidade, sendo respeitada, reverenciada e ouvida, pois ela conhece melhor os anseios e necessidades de cada um, sendo a responsável por pensar as estratégias para melhorar a vida do seu povo. Vejamos o relato de Maria Aragão, ao referir-se a sua infância e ao papel desempenhado pela sua avó e sua mãe: *“Minha avó quando ela veio para cá, veio atras de emprego né, porque eles moravam no interior, não tinha muitas condições então ela veio para cá atras de oportunidades. Ela veio de Central do Maranhão” (Maria Aragão).*

Nos relatos de Maria Aragão, em momento algum ela menciona a presença de um homem ao lado de sua vó, sugeriria isso uma forma cultural de matriarcado. Contudo, as mulheres negras que possuem conhecimento de um histórico ancestral africano, conscientes da verdadeira história do povo negro, não se resignaram com a escravidão, com o racismo e com a violência, sendo que as ações de posicionamento cultural, desenvolvidas pelas mulheres negras, tiveram e têm como base a atualização seletiva de elementos da tradição afro-brasileira e de diferentes modelos que conferiam à mulher negra o poder de liderança e de agenciamentos (Werneck, 2010, p. 15).

As mulheres negras elaboraram condutas culturais, pleiteando a manutenção dos fundamentos afro-brasileiros e de diferentes aspectos que proporcionaram a elas autoridade, poder de comando e gerenciamento, chegando a ocupar cargos e postos, antes inalcançáveis. De trabalhadoras domésticas a doutoras, pesquisadoras, empresárias e em qualquer lugar que almejem estar, as mulheres negras têm conquistado cada vez mais o seu espaço, reafirmando e fortalecendo sua identidade de mulher negra.

Ainda que de forma singela e com muitas barreiras a enfrentar como o racismo, o preconceito, a discriminação e a violência, elas estão vencendo e deslocando sua identidade constantemente. Às diversas lutas desempenhadas por essas mulheres que não mediram

esforços para conquistar seu espaço de representação, pela igualdade de oportunidades, pela luta contra o racismo e por toda e qualquer forma de discriminação contra as mulheres negras.

Embora Maria Aragão tenha passado parte de sua infância e adolescência com sua mãe e avó, elas continuam convivendo juntas. Diante disso, percebemos que a família é uma base de sustentação importante na superação das dificuldades, sobretudo em relação às condições materiais, contribuindo para a criação de uma economia cuja base renderia “solidariedade étnica” que viabilizasse os projetos afirmativos para os estudantes negros. Ao falar dos ensinamentos que recebe da mãe, Maria Aragão enfatiza que eles contribuíram muito a ela, principalmente os ensinamentos que envolvem ao gosto pelos estudos:

(...) eu sempre via minha mãe estudando, ela sempre teve essa aptidão para os estudos, então eu olhando-a, acabei me interessando também nesse sentido. A importância de aprender e ter conhecimento, de buscar o que quer, de ser participativo. Buscar o que quer, sem querer achar que é mais ou menos que o outro (Maria Aragão).

A expressão utilizada por Maria Aragão, “A minha mãe sempre me incentivou”, demonstra, na verdade, que a família na figura representativa da mãe investe no que pode para o sucesso escolar dos filhos. É notório a liberdade que mãe e filha têm em conversar sobre a vida. Com certeza tudo que Maria Aragão sabe e/ou aprendeu, foi com a experiência de sua avó e sua mãe. A família exerce um papel fundamental na vida dos negros. Constatamos que os ensinamentos que lhes são repassados não foram apreendidos na escola, trata-se de experiência ensinada por seus avós e bisavós. E dentro do ambiente familiar muitas vezes não se fala abertamente do preconceito, mas, se ensina valores éticos, morais, entre outros, a fim de que seus filhos ao saírem deste ambiente acolhedor, sejam respeitados como cidadãos. A família é considerada como uma “rede” de apoio, essencial nas sociedades que possuem formas de organização inspiradas na ancestralidade. Principalmente, em relação ao papel exercido pelas mulheres negras em algumas comunidades. A presença feminina é decisiva para o fortalecimento das identidades dos indivíduos e as funções sociais que eles exercem.

Nas estratégias de escolarização dos sujeitos estudados, geralmente, as famílias são fontes de inspiração, motivação na construção de sonhos, fortalecimento de suas escolhas, por incentivos, ajudando-os a superarem as dificuldades de ordem financeira. Até mesmo o apoio nas tarefas domésticas foi importante para que os filhos pudessem ter o tempo necessário para se dedicar aos estudos, tanto na escola como em casa. Outro fator pouco compreendido pelas famílias foram algumas ausências e distanciamento destes estudantes em alguns momentos, para se dedicarem aos estudos nas atividades extraescolares. O que se percebe é que, embora

tenha havido o empenho dos estudantes, o apoio das famílias durante os seus processos de escolarização, é muito importante. Apesar desses pais/responsáveis não terem tido uma longevidade escolar, ou de não terem continuado os estudos e de não possuírem renda suficiente para oferecer uma educação considerada de boa qualidade para os filhos, a maioria deles investe na escolarização dos filhos.

Nossa constatação é de que as estratégias de escolarização da família com a escola e fora dela representa para o conjunto dos sujeitos estudados, conforme já assinalamos, um projeto de superação das dificuldades, muito voltado para o sucesso escolar dos estudantes negros. Para vários deles, as estratégias de escolarização significam uma decisão que situa os estudos como parte de um plano racional e conscientemente dirigido. O esforço implementado nas estratégias e a busca por cursar uma universidade é uma resposta à necessidade de aumentar as chances já reduzidas de acesso ao mercado de trabalho digno, e não a uma idealização da escola no sentido mais global.

Estudos antropológicos já demonstraram que famílias de classe popular enfrentam dificuldades derivadas do modo de inserção de seus integrantes no mercado de trabalho, de desemprego, da inclusão da mãe em atividades mal remuneradas que limitam, do racismo presente em nossa sociedade, mas não excluem, sua atuação na escolarização dos filhos. Em vez de desestruturadas, são famílias que lutam contra a desigualdades econômica e racial e organizam-se de modo a enfrentar a precariedade de suas condições de existência.

2.2 Os professores como redes de apoio

A escola é percebida como um espaço que corresponde a um momento de maior liberdade na vida e principalmente de menos discriminação quando comparada ao mercado de trabalho (Santos, 1996). Os estudos sobre a educação básica no Brasil (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio) também demonstram dificuldades relativas ao número de estudantes que ingressam em cada modalidade de ensino com o número de concluintes. Ao longo desse percurso de escolarização, muitos desses estudantes acabam evadindo do sistema escolar e/ou enfrentam problemas de adequação entre a série escolar e a idade. Essa disparidade ocorre significativamente em maior proporção entre a população negra, assim como a evasão escolar. As relações que os jovens negros estabelecem com a escola têm sido pesquisadas por vários estudiosos da temática racial e por projetos institucionais. Cavalleiro (2001, p. 143) argumenta que “[...] é um senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades”. Para a autora, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora

de graves desigualdades. Segundo a pesquisadora, verifica-se que as melhores escolas, os postos de trabalho que garantem melhor remuneração, os melhores índices de qualidade de vida pertencem aos brancos, onde o peso da discriminação para os negros se manifesta em chances diminuídas, portas fechadas em função de um padrão de beleza, da cor da pele e da baixa escolaridade. As oportunidades de trabalho não são iguais. Do ponto de vista profissional, os negros, mesmo quando atingem altos níveis de escolaridade, continuam com salários inferiores.

No contexto escolar, os estudantes reconhecem que os professores, têm contribuído com seu processo de formação, apresentando métodos e práticas diferentes para que os estudantes possam aprender. Como observa Catarina Mina: *“não sou muito de conversar com os professores, mas respeito. Os métodos que eles utilizam, as explicações deles eu acho boa. Têm uns que utilizam métodos bem diferentes para que a gente possa aprender de uma maneira mais prática”*.

As experiências escolares de estudantes negros são diferenciadas, com uma trajetória marcada por exclusão, repetências e discriminação racial, em que alguns são excluídos da escola nos mais variados estágios, onde a escola se mostra distante dos seus interesses e necessidades para enfrentar as condições adversas de vida com as quais vieram se defrontando. A escola apresenta um cotidiano “hostil” ou silencioso às desigualdades raciais que ocorrem em seu espaço. Esse ambiente “hostil” pode originar determinados comportamentos como forma de resistência, que vão desde a submissão até as manifestações de agressividade. A escola não é somente uma instituição formadora de saberes escolares, ela é também formadora de saberes sociais e culturais. Os estudos de Gomes (2002, p. 7) revelam que são nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e dos adolescentes negros, muitas vezes contrários àquela aprendida na família.

A escola é um dos espaços socioculturais onde as diversidades se encontram, ou seja, um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Diante disso, as aulas precisam despertar nos estudantes o interesse para as relações étnico-raciais, os professores busquem desenvolver em suas aulas, práticas pedagógicas antirracista e de respeito às diferenças. A escola deveria ser um meio que privilegia a construção dos sujeitos inseridos dentro dela, principalmente a construção das suas identidades, estimulando relações respeitadas entre indivíduos de grupos e origens diferentes, possibilitando, de forma positiva, as trocas de conhecimentos, informações, cultura, costumes, visões de mundo, de forma a estabelecer relações de reciprocidade e respeitabilidade neste universo diversificado.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2003)

(...) quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdo. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2003, p. 39).

Compreender e dar sentido aos modos de ser e de representar as diferenças étnicas correm maior risco de essencialização, pois a privilegiação das diferenças pode embaçar as continuidades culturais, estas, importantes para se poder situar as diferenças enquanto algo construído por grupos em relação que compartilham códigos e símbolos culturais mesmo que sujeitos a releituras e interpretações discordantes.

Segundo Kabengele (1994: 187) *apud* Gomes (2003), a identidade negra deve ser compreendida sempre considerando o seu cunho político-social, uma vez que diz respeito a uma [...] tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribui economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil. Ainda para Munanga (2003) essa identidade deve ser unificadora, buscando transformar a realidade de pessoas negras na sociedade brasileira. Uma vez inseridos em uma situação de violação dos seus direitos, violência, representação negativa, entre outros contextos, a probabilidade de permanência desses estudantes nas escolas, bem como a possibilidade de um bom desempenho, fica comprometida. Tal contexto dá margem para gerar nesses estudantes, dificuldades de se enxergarem enquanto sujeitos capazes de vivenciar outra realidade que não, a que, na maioria das vezes, estão acostumados. Sendo assim, entendemos necessário por parte dos docentes, compreender a construção da identidade desses sujeitos como um processo fundamental para o seu desenvolvimento diante da sociedade que tenta exterminá-los diariamente.

Seguindo as reflexões de Munanga (2019) essas identidades precisam se encontrar e se unificar, criando meios para e redefinir suas posições na sociedade, transformando conseqüentemente o nosso conjunto de estrutura social. É na tentativa de enfrentamento dos problemas experimentados no cotidiano desses jovens, que acreditamos na importância da afetividade nas práticas educativas. Para isso, devemos mapear, identificar, produzir e reproduzir práticas de professores e professoras negras que, comprometidos com seus estudantes, enxergam tais práticas enquanto fundamental para a permanência e o desenvolvimento desses sujeitos no ambiente escolar. A educação étnico-racial para a

promoção da igualdade racial, por meio da Lei n.º 10.639/03, representa uma ruptura nas posturas pedagógicas, que não reconhecem as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. *“E até alguns professores nas escolas mesmo incentivam os estudantes a não serem racistas, ensinam que não podem ser racistas”*. (Catarina Mina).

Em linhas gerais, observa-se que a discussão sobre as relações raciais no espaço escolar, ainda não acontece segundo a lei, como bem se observou nas falas dos estudantes. Todavia, nota-se que muito caminho ainda precisa ser percorrido, para que possamos, de fato, construir um espaço onde nossos estudantes negros possam se sentir acolhidos, há para se implementar e discutir sobre a discriminação e os preconceitos sofridos pela população negra no ambiente educacional, especificamente.

Há os que percebem a necessidade da discussão junto aos estudantes e reconhecem que os professores falam e fazem na sala de aula, ou melhor, a maneira como os professores se posicionam diante das situações de discriminação racial é insuficiente para iniciar o processo de combate ao preconceito na sala de aula e atuar de forma que promova uma formação que exclua as atitudes discriminadoras. Os estudantes são conscientes em dizer que os professores que abordam a temática das “relações raciais” são os professores de História, Filosofia, Projeto de Vida e Sociologia, mas só quando o livro aborda o conteúdo sobre a escravidão ou afim. Mas que a discussão sobre as “relações”, propriamente dita, não é promovida com os estudantes, como tema de debate específico.

Santos (1999) explica que, há necessidade de se discutir séria e profundamente sobre as políticas afirmativas e a formação de professores de todas as áreas do conhecimento, não apenas discutir cotas, mas a responsabilidade dos profissionais da educação em sala de aula ou não, acerca das situações de racismo, preconceito e discriminação cotidianas. Para o autor, a vida do negro está permanente posta, seja pela sua omissão, seja pela “fala” preconceituosa do professor quando ele reproduz a “fala” dos manuais didáticos. Tratar da vida do negro em sala de aula tem por objetivo expor, deixar transparentes aspectos e alternativas recalcadas da civilização brasileira. Disso pode-se inferir que, a promoção da história e cultura negra nas escolas brasileiras parece ser uma das ações prioritárias para o combate às desigualdades raciais e educacionais nas escolas. A Lei 10.639/2003 é um passo importante na superação do racismo e na luta contra as diversas formas de discriminação que se produzem e reproduzem cotidianamente dentro e fora da escola. Desse ponto de vista, acredita-se que a eliminação do racismo na educação seja uma das importantes metas a contribuir para uma educação democrática, pois as desigualdades raciais apresentam-se surpreendentemente, confirmando a

ideia de que a exclusão e a pobreza não são somente econômicas, mas de preconceito e discriminação racial. Sabe-se que, a escola é um espaço de vivências e, portanto, de relações que entremeiam os que nela transitam. Assim, propor um currículo que contemple a vida do negro parece uma necessidade, e que os estudantes têm percebido a exclusão ou aplicação em disciplinas específicas das instituições escolares. Como observa o, Luiz Gama,

Nas aulas de História, eu penso que deveria ser mais abordado, por que influencia também em nosso dia a dia, para que a gente possa se identificar, enquanto pessoas negras, não discute, ela só explica aquele capítulo que fala sobre o negro, aquela explicação que faz parte... e pronto, não aprofunda. Tem a professora de Sociologia e Projeto de vida, que ela comenta bastante sobre isto, que é mais ou menos a matéria dela, aí às vezes coloca em debate, isso, em sala de aula, e falam mais ou menos as mesmas coisas que eu estou falando, mais ou menos essas,... entre os estudantes também, tem gente que fala assim, ah, eu não sou racista, e coisa e tal... (Luiz Gama)

Ao abordar aspectos pertinentes ao racismo no Brasil, englobando as relações raciais no contexto escolar, apreendeu-se que, as questões acerca do preconceito e discriminação racial direcionadas às pessoas negras, parecem ser um problema de conjuntura nacional, e sendo assim, para além de chamar a responsabilidade apenas aos professores a responsabilidade pela qualificação profissional, principalmente quanto a sua conscientização no concernente ao assunto para trabalharem com temas referentes às relações raciais na escola. Depreende-se que são públicas e notórias as evidências de que, as esferas de governo, tanto federal, estadual quanto municipal, carecem da elaboração de políticas públicas naquilo que toca ao investimento na capacitação dos profissionais atuantes no exercício do magistério, pertinentes a vida do negro na escola. A capacitação docente tematizando as questões raciais se faz necessária, primeiro que tudo, para a tomada de conscientização desses profissionais, uma vez que ela pode contribuir para a identificação e combate ao preconceito e à discriminação racial no contexto educacional, logo refletir-se-á no conjunto social.

Com isso, não basta a denúncia e a crítica ao racismo. Há que valorizar a diferença, positivando-a e fornecendo às minorias étnicas os meios de conquistarem a igualdade, preservando o direito à diversidade.

Uma professora falou no ano passado, a professora de Sociologia, ela dá visibilidade em suas aulas à população negra, coloca a imagem positiva do negro, que a gente tem direito,... hoje a gente tem direito,... quando alguém começa a chamar a gente disso,... começa a discriminar... e a gente já,... já tem esse direito,... pode ir procurando... (Magno Cruz)

Tal fato demonstra o quanto tem a ver o preparo dos professores para lidarem com temáticas com padrões culturais, cognitivos, e sociais, garantindo uma educação escolar democrática, equitativa e de qualidade. A tomada de consciência pode propiciar aos professores

a reflexão de que os problemas relacionados à trajetória educacional dos estudantes negros e negras podem ser oriundos das situações de discriminação por eles vivenciada no contexto escolar. A maioria dos estudantes considera que para conseguir uma vaga no concorrido mercado de trabalho brasileiro, necessita de pelo menos terminar o ensino médio e, até mesmo, fazer uma faculdade. A escola representa para os estudantes, sujeitos desta pesquisa, possibilidade para adquirirem conhecimentos, pois a partir de uma educação formal poderão ter melhores condições de vida e, segundo eles, a escola servirá de base para acesso profissional. Esta pesquisa mostrou, jovens aceitando trabalhar em locais não adequados, trabalho não qualificado, pesado, muitas vezes de risco para a saúde, sujeitando-se as tais condições, eles o fazem comprometendo sua escolarização. Para os negros essa situação de comprometimento da sua trajetória escolar é ainda maior. Os negros são inseridos precocemente no mercado de trabalho, interferindo diretamente na permanência e continuidade dos seus estudos. Isso pode ser verificado nas estatísticas dos Censos e PNADs.

Nas situações específicas dos conteúdos abordados sobre as relações étnico-raciais em sala de aula, as falas dos entrevistados deixam transparecer que mais do que escolher a metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou preparar os estudantes para serem aprovadas no vestibular, os professores têm que propor discussão sobre a diversidade cultural. Viana (2015, p. 113) falando sobre o comportamento dos professores em sala de aula, diz que

a educação étnico-racial se configura como um desafio para uma educação democrática na política pública educacional do País, haja vista a educação apresentar-se com modelos rígidos, excludentes que não favorecem o êxito escolar para todos que a ela tem acesso, mantendo ainda uma imobilidade nas ações acerca da educação antirracista, invisibilizando o valor cultural e a contribuição positiva das diversas etnias nela existentes, gerando assim desigualdades sociais.

“Na escola já houve bastante, discriminação por parte dos convidados, os convidados ou pessoas de fora, elas acabam discriminando os próprios estudantes, só porque os estudantes estão de chinelo, os estudantes negros, discriminam pelo olhar ou fala” (Clóvis Moura).

Mesmo com vivências difíceis e desiguais em sua trajetória escolar, os estudantes percebem a dimensão da escolarização nessa etapa de suas vidas como forma de ascensão social, ou seja, com perspectiva de futuro. As desigualdades raciais são fatores que interferem nas suas trajetórias, eles enfrentam a problemática da cor no processo de socialização, pois a cor da pele ainda é um dos fatores que interferem nas relações estabelecidas no espaço escolar, nas relações cotidianas, afetivas e de trabalho, dando lugar à discriminação. Nesse entendimento, observa-se que a educação é essencial para a compreensão dos processos sociais

geradores de desigualdades raciais. Então, compreender a natureza das relações entre educação e desigualdade racial torna-se importante em uma sociedade democrática que ainda não superou o racismo. Buscar entender os fatores que interferem na trajetória de vida e de estudo de estudantes negros, permite-nos entender como jovens negros ainda sofrem um processo social classificador que os torna malsucedido ou bem-sucedidos, vitoriosos ou fracassados em diferentes setores da sociedade brasileira, principalmente na educação.

Tais afirmações confirmam o quanto os estudantes negros enfrentam maiores dificuldades em permanecer na escola. Frequentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que o observado entre os brancos.

O processo de escolarização da maioria dos jovens brasileiros é marcado por desigualdades e oportunidades limitadas. Encontramos no sistema educacional trajetórias escolares interrompidas pela desistência e pelo abandono; com as saídas e retornos, a maioria dos jovens negros entrevistados apresenta também trajetórias irregulares no percurso educacional. A repetência e a evasão acompanham a trajetória de muitos jovens negros, porém, o atraso no percurso escolar muitas das vezes fica atribuído à própria vítima, ao jovem negro, que não consegue permanecer em uma escola que desconsidera o seu modo de ser e agir.

Gomes (2003) ajuda a tensionar algumas questões como: qual é o olhar que atravessa os corpos de meninos negros e meninas negras na escola? Como lidam professores/as, gestão administrativa, pedagógica e demais funcionário com esses corpos?

Essas são questões interessantes e, de antemão, é possível perceber que muitos/as docentes e a própria escola ainda não está preparada para lidar com a diversidade e tudo que ela carrega. Diante disso, Gomes (2003, p. 171) fortalece a ideia acima

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro desde muito cedo, que para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?

Assim sendo, não conseguimos perceber o funcionamento de uma “rede” de suporte no ambiente escolar aos estudantes negros, é no espaço escolar, que é observada a distância entre a legislação vigente, que estabelece o respeito à diversidade e as discriminações que nela permeiam por parte dos silenciamentos dos professores. A trajetória escolar dos estudantes negros pesquisados mostra que em diversos momentos acionam “Redes” de Relações. Essas “redes” estabelecidas pelos estudantes buscam o apoio de seus familiares, amigos, comunidade, professores e demais pessoas com quem convivem. É utilizada nessa escolarização a busca por

superar as dificuldades financeiras e alcançar ascensão social, no sentido de contribuir para conquistar um espaço para si próprio, pois em todos os depoimentos aparecem a perspectiva de futuro promissor, de sucessos e de conquistas. Ao analisarmos as estratégias de escolarização dos estudantes e as famílias entrevistadas, através de suas narrativas, percebemos que estão todos unidos num só bloco, enquanto estudantes de escolas públicas.

2.3 Outras redes de apoio afro afetivas

Construir novas formas a partir da coletividade, afeto e pensar no bem comum é compreender que a luta pelo bem-estar do grupo é bem maior que as diferenças. Foi possível perceber a circularidade, retroalimentação nas relações afro afetivas no Quilombo que estão conectados: econômico, intelectual, emocionalmente. Como isso funciona? Parece que existe um pacto no qual todos se ajudam diante das necessidades e dificuldades. A essência das comunidades é o bem comum, alegria. As redes de afro afeto se manifestam em diversas circunstâncias da vida dos estudantes entrevistados, até mesmo na busca pela escolha de uma profissão ou curso superior. Defendemos a importância de práticas de escolarização fundamentadas nas experiências do Movimento Negro, enfatizando nessas práticas a afetividade, em contrapartida, aos diversos contextos que estudantes negros(as), de escola pública, estão inseridos. Segundo Quintiliano (2019, p. 86)

O afro afeto é a aceitação e disposição à solidariedade emotiva, uma aproximação pelo amadurecimento político e o reconhecimento que as variadas e históricas formas de opressão foram enfrentadas historicamente por uma rede de resistência que se fortalecia e se fortalece, sobretudo pelo afeto, acolhimento, cuidado e respeito. Trata-se do vínculo identitário que abraça a ancestralidade, a fraternidade e a empatia entre negras, indígenas e quilombolas.

Entre nós, é comum percebermos os mecanismos de exclusão operando e nos afetando das mais variadas formas possíveis. Ao longo da pesquisa, percebi que a rede afro-afetivas é um lugar de respiro e apoio para estudantes e familiares. Percebemos que a escola não é um espaço homogêneo. É um lugar de transformação. É claro que as redes afro-afetivas não são uma realidade apenas da atualidade. Elas (re) existem desde a invasão de nossos espaços em terras africanas e brasileiras. As redes que são formadas na escola, família, Quilombo, nada mais são do que um novo quilombo. Aquilombamos. O ajuntamento é uma estratégia espiritual e tradicional para mais uma vez enfrentarmos as adversidades provocadas pela ganância do individualismo, do capitalismo.

De acordo com Quintiliano,

E assim, até os dias de hoje, é possível perceber nas comunidades negras e negras quilombolas as dificuldades de demonstrarem afetos. A maneira de mostrar afetos são outras: fazendo uma comida, contando uma história, trançando os nossos cabelos. No entanto, nos últimos anos vem surgindo um movimento das comunidades negras de maneira nacional que vem questionando a falta de afeto e os porquês disso (Quintiliano, 2019, p. 86).

Ou seja, essa dificuldade dos afetos, está relacionada ao racismo que inculcou, no imaginário do povo preto, essas ideias, do não afeto. E as redes que se formam dentro do Quilombo, são importantes para as famílias, haja, vista o compromisso de transmitir valores que vão orientar as condutas e reafirmar os laços de acolhimento dos estudantes frente à escola e outros espaços. Apesar da diversidade cultural, o Quilombo da Liberdade carrega uma carga de estigmas elevada. A depreciação é observada nos meios de comunicação que os qualifica como “favela” e/ou “periferia” e como “lugar perigoso”. Mas, os moradores, ao contrário do discurso midiático, enxergam nos seus lugares um espaço calmo e tranquilo, onde todos se conhecem e se ajudam. Dentro desse mesmo espaço, há organizações que funcionam como redes de afro afeto, combatendo os estigmas por meio da promoção da autoatribuição e da auto-organização. Muito trabalho de formação política tem sido realizado pelo Movimento Quilombo Urbano, com jovens militantes negros e que isso foi muito forte, principalmente no final da década de noventa e começo dos anos 2000 e que grande parte dessas ações se pautavam na desconstrução dos preconceitos sofridos por nós.

Em seu estudo, Santos (2004) destaca o potencial educativo do Movimento Quilombo Urbano junto aos jovens, e afirma que este movimento se consolidou principalmente por meio de “shows, na participação em atividades políticas, na organização interna do movimento, além dos debates, discussões, mostra de filmes, bailes e ações desenvolvidas pelo movimento” (Santos, 2004, p. 141).

Podemos indicar que, mesmo estando em classes sociais desfavorecidas e sendo moradoras de um bairro periférico ausentes de políticas públicas, as famílias se preocupam com a educação dos filhos e constroem modos particulares de acompanhamento, de motivação e ajuda no processo escolar. As famílias participam de reuniões e eventos escolares, incentivando os filhos a continuarem o estudo e são fundamentais no processo de escolha das atividades futuras. Para entender os(as) estudantes e suas diversidades, é necessário pensar o processo de construção do conhecimento desses sujeitos, sob o pressuposto do respeito à singularidade dessa etapa de vida, suas inter-relações com a construção de identidade, a autonomia, a interação com os amigos, com o Quilombo em que moram e atuam, com os espaços que frequentam produzindo saberes sociais.

Assim, para conhecer mais e melhor os estudantes, as escolas devem atentar para as suas culturas que aglutinam uma gama de atitudes e atividades desenvolvidas e valorizadas por essa faixa etária. Em seu interior transitam a literatura, as linguagens, as poesias, os movimentos políticos, os blocos tradicionais, os grupos de capoeira, os grupos de *reggae*, as bandas de música (música afro), batalha de rappers, movimento *hip hop*, baile *funk* e outros. O movimento de *slam*, que foi criado dentro da escola no clube de protagonista além de musical, é social, pois ao trazer o ritmo e a poesia e outras linguagens, aborda as injustiças e opressões sociorraciais; utiliza essa produção artística e poética para anunciar e denunciar o lugar histórico, político e social que ocupam e como vivem.

Além do contexto familiar e escolar, é importante os estudantes possuam uma rede de afro afeto caracterizada pelos diferentes contatos que exercem em seu cotidiano, seja no Quilombo ou em outros lugares, de modo físico ou virtual, assim como as organizações culturais, sociais, religiosas e esportivas que atuam no território. Outros estudantes, parentes, colegas, amigos e vizinhos que influenciam mutuamente, na troca de ideias, saberes, histórias, no compartilhamento de músicas e vídeos, na construção de um estilo, na comunhão de opiniões, entre tantos outros elementos que fazem parte de seus cotidianos. A rede de afro afeto desses estudantes se constrói na relação com a escola, a família, o Quilombo, os partidos políticos, a igreja, os terreiros e as organizações civis. Nessa mescla de organizações socializadoras capazes de transformar a percepção de mundo dos estudantes, bem como influenciar em suas diversas relações cotidianas, inclusive na relação com a família, com a escola e também com os projetos futuros de um sonho com a universidade.

Dessa forma, podemos dizer que esses estudantes vivem uma troca de valores, de cultura, de opiniões, de expressões... circulam em novos e diferentes espaços a todo instante, novos tempos e novas formas de socialização, influenciados pela sociedade em transformação e pela produção cultural. Quando questionados sobre o contato com outras pessoas, eles afirmam possuir muitos contatos, estabelecidos nas práticas socializadoras, pelas inúmeras redes de sociabilidade acessadas por eles.

As redes de afro afeto construída na escola também são importantes para esses estudantes. Podemos destacar a escola como um importante espaço de socialização. Todos os estudantes entrevistados admitem possuir muitos amigos na escola em que estudam e dizem ter uma boa relação de companheirismo, diversão e amizade. Sentir-se acolhida é uma questão muito importante para Catarina Mina. Então, os laços de amizade que ela construiu no ensino médio também foram e estão sendo fundamentais para que ela retome, constantemente, a

confiança em si, que sinta que consegue alcançar objetivos como as outras pessoas. Daí a importância de analisar as redes de afro afeto, no fortalecimento da autoestima dos estudantes. O cenário cultural, social e histórico do Quilombo favorece as organizações política em torno de sua identidade étnica. Assim, é por meio das ações dessas instituições que alguns estudantes vêm afirmando o reconhecimento, especialmente de uma identidade étnica sob a perspectiva política. Também por meio desses espaços de convivência, a dimensão cultural tem se mostrado altamente mobilizadora para os estudantes que buscam se conhecer e afirmar em espaços diversos.

Sendo assim, é que retomamos o pensamento da escritora Bell Hooks, que nos mostra um caminho pelo qual podemos alcançar a cura para as feridas abertas deixadas pelo sistema escravagista e o racismo. Construir novas formas de coletividade, solidariedade não ficar condicionadas somente em nossas dores.

A autora entende o amor como uma ferramenta que pode promover a cura entre pessoas negras, uma vez que “Somos um povo ferido” (Hooks, 2013). Partimos do pressuposto que, o amor pode ser expresso por ações como acolhimento, escuta, afetividade, reconhecimento. Se me sinto reconhecida e acolhida nos espaços, terei mais confiança para me impor, e evoluir nesse lugar. Com isso, queremos que sejam essas práticas então compromissadas com o bem-estar dos estudantes, e que eles entendam a importância do amor, do afeto na vida e na realidade deles, mas que para isso, existam práticas que estimulem esses estudantes a compreender e aprender a responder as suas necessidades emocionais, “[...] Isso pode significar um novo aprendizado, pois fomos condicionadas a achar que essas necessidades não eram importantes” (Hooks, 2013).

O estudante Clóvis Moura, nos passa a dimensão de como é importante esse reconhecimento afetivo, quando o mesmo lembra do seu irmão

Meu irmão de Brasília me incentiva bastante, ele pensa muito no meu futuro, me dá conselho de vida, meus tios me incentivam bastante, me pressionam mais é isso tudo por um futuro melhor. [...] Minha meta de vida é entrar no Ensino Superior e também seguir como projeto de vida de administração e tecnologia. Curso de administração ela tem oportunidade e acesso muito grande no mercado de trabalho ela é fundamental para a vida de qualquer pessoa que seguir como liderança ou que, seguir um futuro melhor e uma grande influência é o meu irmão que é auxiliar administrativo dentro do Ministério de Relações Exteriores em Brasília, um cargo de alto padrão e de vida elevado. (Clóvis Moura)

A compreensão do que é família, entendida como pai e mãe, muitas vezes limitada à prática materna na escolarização dos filhos, outras vezes substituída pela expressão igualmente

genérica de pais ou responsáveis e permite estender a interpretação do processo de escolarização, incluindo a influência do irmão nesse processo.

Eu pretendo fazer o curso de Medicina, mas daqui até o final do ano isso pode mudar, porque Medicina salva vidas, esse é a primeira intenção do curso, depois ajudar pessoas, ajudar o próximo, acho isso muito legal. Agente ver isso no mundo e na precariedade da saúde. Ajudar o Sistema de Saúde a melhorar, cada ajuda é bem vida. (Maria Aragão)

Diante do emaranhado de problemas subjacentes às relações étnicas, cabe a nós, formuladores de opiniões, professores, educadores, pesquisadores críticos, pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão positiva de jovens negros na estrutura educacional e profissional.

CAPÍTULO III - A ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE SEUS PROJETOS DE FUTURO

Eu escolhi colocar a Maria Aragão nessa escola, por que só tinha essa opção, não na verdade só nessa unidade, porque foi assim gradativamente. Nessa escola porque eu já tenho boas referências, onde eu estudei a minha vida toda. Todo o meu Ensino Fundamental foi nessa escola. Então já tenho uma base.

(Maria Firmina-Mãe)

Conforme Nogueira, nem todas as famílias estão equipadas para escolher a “boa” escola, pois as diferentes famílias pertencentes a distintas classes sociais e pertencimento raciais não têm a mesma condição de escolha por haver uma “diversidade de projetos educacionais das famílias, pelas expectativas dos pais em relação à escolarização dos filhos, pela valorização e representação que as famílias têm da escola” e como alguns grupos sociais estabelecem relações diferenciadas com a escola e obtém retornos distintos. Essas diferenças se apresentam de forma desigual, pois a “obtenção e apropriação” dos diversos capitais (econômico, cultural e social) influenciam nos critérios e nas possibilidades de realizar as escolhas de estabelecimento de ensino por parte das famílias (Nogueira, 2013).

As famílias das distintas classes sociais depositam diferentes expectativas em relação à escolarização dos filhos, pois “de modo geral, enquanto a escolarização tem um peso maior na determinação da posição social e profissional futura dos filhos, os pais tendem a atribuir maior importância a cada passo da carreira escolar dos filhos, incluindo aí escolha da escola a ser por eles frequentada. Enquanto as famílias de classe alta e uma parcela das classes médias, detém capital econômico que lhes possibilita investir nas melhores escolas, uma parcela das classes médias (frações inferiores) e a classe popular não tem capital econômico suficiente para custear seus filhos em escolas privadas, tendo que mantê-los em escolas públicas, o que traz grande angústia, pois o sistema público de ensino muitas vezes, apresenta problemas como, por exemplo, na infraestrutura, na qualificação dos professores e na organização da escola.

“A percepção da importância de escolher o estabelecimento escolar dos filhos e os critérios utilizados no processo de tomada de decisão, mais ou menos, externos ao estritamente pedagógico, mostram-se relacionados ao grau de familiaridade dos pais com o sistema escolar (...)”. Por isso, as famílias que detém informações sobre o funcionamento e a organização dos diferentes estabelecimentos, mobilizarão estratégias para terem acesso às escolas, que se destacam das demais da rede pública de ensino, diferenciando-se quanto à sua reputação e qualidade (Nogueira, 2015).

Logo, as possibilidades de escolha de estabelecimentos de prestígio e qualidade vão depender do meio social no qual o estudante está inserido e das condições econômicas. Há

também os casos em que para as famílias da classe popular a oferta escolar é restrita, ou seja, dentro do seu campo de possibilidades, a escolha se torna limitada, pois não há nenhuma escola em seu entorno que se diferencie quanto a sua qualidade e reputação.

Dessa maneira, a escolha do estabelecimento de ensino vem sendo alvo de vários estudos (Resende, Nogueira, 2001; Viana, 2015), demonstrando que os responsáveis têm se mostrado cada vez mais ativos no acompanhamento escolar dos filhos e na escolha da escola desejada. Porém, segundo Nogueira (2011), a escolha por uma escola de prestígio ou de boa reputação, demanda gastos diretos indiretos com o deslocamento do filho até uma escola mais distante, tempo disponível para pesquisar a melhor escola, tendo as famílias que dispor de recursos para desenvolver estas estratégias. É nesse contexto que a autora desenvolve sua pesquisa, com intuito de revelar quais critérios foram utilizados para a escolha de estabelecimento de ensino pelos pais de Belo Horizonte, de camadas populares e de frações inferiores das camadas médias, e como essa escolha é de forma desigual, tendo em vista a classe social na qual o estudante está inserido. Em virtude das condições financeiras, as classes menos favorecidas acabam tendo por colocar seus filhos em escolas próximas ao domicílio, por não terem condições de deslocar os filhos para escolas afastadas de sua residência. A escolaridade e o nível socioeconômico dos pais também influenciam na escolha da escola, pois quanto mais alto o grau de escolarização e o nível socioeconômico dos familiares, maior a tendência de escolher a escola utilizando critérios como: processos educativos, desempenho do estabelecimento, métodos pedagógicos dentre outros. Em contrapartida, as famílias que possuem baixa escolaridade e baixo nível socioeconômico privilegiam questões mais práticas e funcionais como: proximidade da residência e facilidade no transporte, dentre outros. E, por último, o montante e a qualidade de informação a que as famílias têm acesso no processo de escolha variarão de uma classe social para outra.

Segundo Nogueira (2015), as condições objetivas têm um peso grande sobre o processo de escolarização, mas é preciso considerar também, minuciosamente, as atitudes e os comportamentos práticos das famílias e dos estudantes. A autora conclui que as famílias cujos filhos estavam em escolas destacadas, tinham uma situação socioeconômica mais favorável do que as famílias cujos filhos estavam em escolas comuns. Dessa maneira, a pesquisa constatou que o desempenho dos estudantes e o acesso às escolas comuns ou destacadas estão estreitamente ligados às condições objetivas de suas famílias. A escolha do estabelecimento dependerá também do capital econômico, devido aos custos como o deslocamento para as

escolas distantes de suas residências, bem como ao capital informacional, que dependerá dos diferentes capitais (cultural, econômico e social) obtidos pelas famílias.

É possível constatar que os modos de escolha do estabelecimento de ensino vão variar de acordo com os capitais (econômico, social e cultural) que as famílias possuem, capitais estes que lhes darão condições melhores ou piores de avaliar e comparar as escolas e dessa forma criar estratégias que lhes permitam acessar os estabelecimentos de ensino desejados. O fato de a escolha do estabelecimento estar relacionada aos diferentes capitais obtidos pelas famílias evidencia que o ato de escolher se torna um mecanismo de perpetuação das desigualdades raciais e sociais, pois nem todas as famílias têm as condições objetivas para escolherem as melhores escolas para os filhos.

Este terceiro capítulo tem como objetivo compreender as motivações e estratégias utilizadas pelas famílias durante o processo de escolha do estabelecimento escolar e mobilizações das famílias, do Quilombo Urbano Liberdade, para matricular seus filhos e filhas no Centro de Ensino Prof. Luiz Alves Ferreira. Para isso serão analisados aqui as entrevistas realizadas com agentes sociais, famílias e estudantes.

Assim, este capítulo está dividido em três seções: na primeira seção tratar-se-á de analisar as escolhas e motivos dos responsáveis, para compreender o ponto de vista pela escolha do estabelecimento; na segunda seção, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pelos estudantes negros; e na terceira seção, perspectivas e trajetórias de futuro.

3.1 A escolha do estabelecimento escolar e seus motivos

A escolha do estabelecimento escolar é uma das práticas ou estratégias de escolarização das famílias de camadas populares, conforme informa Lahire (2004) e que nós evidenciamos nesse trabalho. Uma questão importante é que nem sempre os estudantes e suas famílias possuem uma escolha. Às vezes, é uma não escolha, repleta de uma forte expectativa de longevidade escolar, em que estudar, apresenta-se como única opção para a emancipação. Estudos mostram que alguns pais hierarquizam suas escolhas a partir de padrões organizativos e acadêmicos, currículos e práticas de ensino, ao passo que outros consideram a localização da escola, o *status* socioeconômico, residencial ou racial de composição do alunado para chegarem a uma decisão (Costa e Koslinski, 2011). Essas distinções são claras entre famílias pertencem aos diferentes meios sociais, mas ocorrem, também, pela diversidade de projetos educacionais das famílias, pelas expectativas dos pais em relação à escolarização dos filhos, pela valorização e representação que as famílias têm da escola. Esses dispositivos, contudo, são marcados pela

desigualdade na obtenção e nas formas de apropriação dos diversos capitais, que condicionam não apenas os critérios de escolha, como também as possibilidades de cada família para realização desta escolha.

Nos estudos de Resende, Nogueira e Nogueira (2011) confirmam, por exemplo, a relação entre a escolha do estabelecimento escolar e os diferentes perfis familiares, ressaltando que esse processo de escolha acaba se consolidando, também, como mais um aspecto das desigualdades escolares. Os mesmos autores, indicam ainda, que o ato de escolha do estabelecimento escolar acontece por duas características: primeiro, um Estado que dá mais autonomia aos pais para a escolha e segundo, os próprios pais que buscam maior participação na vida escolar dos filhos, pensando principalmente a educação como forma de mobilidade e ascensão social. Contudo, não podemos limitar a escolha a um ato racional de custo e benefício, pois existem diferentes variáveis que conservam esse processo, tais como o perfil étnico, racial e classe social em que vivem as famílias.

Quando perguntávamos sobre o processo de escolha da escola, pudemos perceber que, para algumas famílias, ocorreu pela proximidade entre o local de moradia e a instituição de ensino, como podemos ver no depoimento a seguir: *“Porque é melhor pra ele e pra mim que é próximo de casa, não vou gastar com transporte, Graças a Deus que aqui tem escola próxima de casa. Aqui é maravilhoso”* (Mãe- Silva Cantanhede).

Assim, nas palavras de Andrade (2018), um dos critérios de escolha das famílias com relação à escola, está relacionado à proximidade entre a casa e a escola, uma vez que as famílias normalmente não têm condições de acompanhar seus/suas filhos(as) a lugares mais distantes, seja por questão de tempo ou por falta de dinheiro para o transporte. Muitas vezes a família, apesar de não possuir renda suficiente para oferecer uma educação considerada de boa qualidade, faz todos os sacrifícios para oferecer a melhor possível, abrindo mãos de outros bens de consumo em detrimento dos gastos escolares.

Para a família de Maria Aragão, em especial, a justificativa de sua escolha se deu por motivos de referência, como mostra o depoimento a seguir: *“Escolhi esta escola, porque eu já tenho boas referências, porque eu já estudei a minha vida toda nessa escola, todo o meu fundamental foi lá. Então já tenho uma base do funcionamento”* (Mãe-Maria Firmina).

Podemos perceber que a escolha do estabelecimento escolar perpassa uma série de situações vividas anteriormente por familiares que auxiliam na escolha, incluindo o deslocamento, a gestão, os professores, as redes de apoio afro afetivas, relação com o território, projetos desenvolvidos na escola. Com isso, escolher o estabelecimento escolar passa a ser algo

essencial, uma vez que essa escolha influirá na trajetória futura desses estudantes. Desta forma, tais escolhas podem ser tomadas como racionais, isto é, adotam procedimentos que lhes parecem adequados aos meios de que dispõem e aos fins que buscam alcançar.

Uma das famílias apontou como justificativa de sua escolha, o *status* do corpo docente, na conclusão de que a escola tem professores bem capacitados, preocupados com o desempenho escolar dos estudantes. Diante do depoimento, podemos perceber que a escola em questão é bastante elogiada, além de ser uma instituição de referência recém-inaugurada no Quilombo. Acreditamos que esse fator pode ser um dos motivos para o reconhecimento sobre a mesma: *“Eles têm bons professores, observamos que tem muito que são do próprio bairro, são ótimos são formados tem uma boa bagagem para ensinar esse é um ponto positivo”* (Mãe-Maria Firmina).

A escola tem oferecido professores comprometidos com o seu fazer profissional, principalmente sobre as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da escola. Atrai os estudantes e suas famílias, além de ser uma escola com uma estrutura atrativa, se mantém a ideia de que as famílias enxergam no corpo docente uma forte referência.

Houve também quem enfatizasse sobre o excesso de rotatividade do corpo docente, considerando esse, um ponto negativo que interfere nos projetos que estavam sendo desenvolvidos entre os movimentos sociais e a comunidade escolar:

Eu percebo esse defeito, eu não sei se é um defeito bem, é no sentido que eles vão começando a construir alguma coisa mais sólida com os professores e aí passa um tempo tira esses professores e faz essa troca de professores. Tinha o professor Hertz, uma galera bacana dentro da escola que estão fazendo uma coisa legal, aí eles trocam os professores. Então eu acho que isso dificulta muito o processo que já foi iniciado. Então os professores que estão chegando até eles se adaptarem a realidade da escola, a realidade do território é um pouco complicada. (Mãe Andresa).

Os pais alegam que as razões práticas para a escolha do estabelecimento de ensino, foi ter priorizado os professores, mas também a satisfação com o trabalho implementado na escola em comparação com outras opções. Dessa forma, escolher determinado estabelecimento escolar faz parte de um projeto familiar para a escolarização dos estudantes e, conseqüentemente, para organização do futuro dos mesmos. Sendo assim, a escola é formada por professores qualificados e uma direção que oferece um espaço organizado e harmonioso com os princípios da escola. A busca pelo ingresso se dá, principalmente, pela construção histórica e social de uma escola gratuita e pública (Gomes e Nogueira, 2017). Precisamos frisar que, mesmo sendo de classe pobre, as famílias desses estudantes investem como podem na educação de seus filhos.

Já a família de Catarina Mina escolheu a instituição de ensino por se tratar de uma instituição pública, que tem buscado assegurar, a partir da sua estrutura curricular, uma formação voltada para a valorização da cultura negra e quilombola, como veremos no depoimento a seguir

A escola tem buscado, sei que seja permanente, ele está passando de um processo mais esporádico pra um processo permanente. Eu digo a partir do momento que ele está começando a abrir as portas para a comunidade, por ex: para as relações do projeto Viva Quilombo que é da comunidade. Já abriu um pouco as portas. Tem outro das mulheres negras que se reúnem na escola também. Aí ela já está trazendo as relações da comunidade, das questões da comunidade pra dentro da escola que aí já interage com os estudantes e alguns professores que desenvolve atividades, projeto permanente que eles têm na escola tem buscado, tão caminhando nessa construção. (Mãe Dudu).

A mãe atribuiu a motivação a uma dimensão do fazer pedagógico e dos valores transmitidos pela escola. Essa afirmação demonstra que famílias de classe popular têm uma relação identitária com a escolarização dos filhos, ou seja, os valores, os conteúdos, comprometimento, o cuidado, evidenciando que, essas expectativas emergem com mais força do que as relativas ao desempenho escolar. Com essas iniciativas e posturas diante do fazer pedagógico e dos sujeitos que os produzem, avançaremos na escolarização, socialização e visibilidade dos saberes construídos fora do chão da escola. A compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelos Movimentos Negros, tem a capacidade de subverter a proposta educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos. A educação é um mecanismo de ascensão social, que requer a valorização da cultura, da vida e da comunidade da qual o estudante faz parte. O diálogo entre as escolas e esses movimentos, deve partir do respeito recíproco, considerando tanto a expertise dos movimentos, quanto a autonomia dos estabelecimentos de ensino e os conhecimentos dos sujeitos que, cotidianamente, vivenciam a escola, em suas múltiplas contradições. Com isso, espera-se que os estabelecimentos de ensino sejam capazes de encontrar formas próprias para abordagem da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em suas vivências. Sabemos ainda que, o enfrentamento e superação do racismo, bem como das desigualdades, não são de competência exclusiva da escola. Mas, por conta de sua função social, atrelada à concretização de um projeto de educação e de sociedade na qual está inserida, é indispensável que elas assumam a dianteira nesse embate.

Os depoimentos abaixo, revelam os motivos que as levaram um dos motivos da escolha dessa escola pelas respectivas famílias, foi a qualidade da instituição. “É uma escola que ela se

identificou, ela construiu laços de amizade, e ela construiu um vínculo com a escola, como eu digo pra ela futuramente de repente tu pode até ajudar dentro da escola de uma outra maneira” (Mãe-Dudu).

A maneira pela qual as famílias percebem coletivamente o clima de amizade na escola traz significativa influência sobre o comportamento dos filhos. As famílias se sentem mais confiantes em deixar seus filhos na escola quando, esta, oferece um ambiente onde se trabalhem valores socialmente reconhecidos, que vise não só o sucesso escolar, mas os comportamentos ali aprendidos. *“A qualidade da escola é a preocupação com os estudantes, por que senão fosse eles não estavam, mas nem estudando, eles também incentivam pra fazer as atividades, se preocupam demais”* (Mãe Andresa).

De acordo com Nogueira (2015, p. 760)

Trata-se de famílias que, dentro de seu horizonte de possibilidades, o qual se restringe à rede pública de ensino, foram atuantes no sentido de buscar uma escola de qualidade no contexto dessa rede, na tentativa de proporcionar melhores oportunidades educacionais para os filhos.

Por escola de boa qualidade, entende-se aquela que é capaz de cumprir adequadamente suas tarefas didáticas e pedagógicas no processo educativo. A qualidade nem sempre é compreendida como um item essencial aos processos de democratização da escola. Muitas vezes, ela é associada, especialmente, entre os profissionais da área de educação, a meras questões administrativas ou a preocupações com a eficiência gerencial do sistema educativo, sem relação com as reflexões sobre promoção da equidade no plano das oportunidades educacionais. As expectativas das famílias de classe popular estão atreladas ao cuidado que a escola tem com os filhos, e ao incentivo e afastamento da violência. Além da aprendizagem das chamadas habilidades básicas de ler, escrever, confiam em que sejam transmitidos aos filhos normas que organizam a sua trajetória.

3.2 Projeto Afro cientista Identificando Talentos e o protagonismo do estudante negro

O Projeto Afro cientista Identificando Talentos, foi desenvolvido no Centro de Ensino Prof. Luiz Alves Ferreira, a partir de uma parceria entre a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as -ABPN e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro- NEAB da Universidade Federal do Maranhão, com apoio do Instituto Unibanco. Esta foi a segunda edição do Projeto, aplicada naquela área, tendo início em abril de 2019, com participação de 06 estudantes bolsistas matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio. A primeira edição foi aplicada desde 2018, no Centro de Ensino Estado do Pará e em outra escola da periferia de São

Luís. Já no Centro Educa Mais Professor Luiz Alves São Luís, em 2021, com encontros presenciais no turno vespertino, das 14h30min às 17h30min, às segundas-feiras na sala de Multimídia. Participavam das reuniões a coordenadora pedagógica da Escola, os coordenadores do projeto da UFMA, Prof.(a) Dr.(a) Cidinalva Silva Câmara Neris¹², Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva¹³ e os estudantes bolsistas.

A Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) por meio de parceria firmada com o Instituto Unibanco, fornecia aos estudantes uma bolsa de estudos no valor de R\$ 200,00, durante o período de dez meses. A Diretoria da ABPN, Coordenação do Projeto, Direção da Escola e o Neab, fizeram a seleção com os estudantes do Ensino médio, que considerou critérios estabelecidos, como tempo disponível e interesse em participar do projeto fixado no termo de compromisso firmado entre a Associação de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, além de colaborar para garantir a participação e permanência desses estudantes durante o período estipulado pela ABPN, contribuindo para o processo formativo na perspectiva da Lei Federal n.º 10.639/03. As ações alocadas no projeto têm como intuito despertar a vocação científica e incentivar talentos entre estudantes negros(as) matriculados(as)

¹² Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão, atuando na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros. Possui graduação em História e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe, com estágio de doutoramento junto ao Institut des Sciences sociales du politique (ISP) / École Normale Supérieure de Cachan (ENS/Cachan). Interesse em pesquisas nas áreas: Marcadores sociais da diferença e suas interseccionalidades; Mulheres; Gênero; Formação de professores para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Currículo e Política de cotas para ingresso no ensino superior. Coordena no Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - NIESAFRO-UFMA. Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB/UFMA

¹³ É professor Titular do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA. Docente da Licenciatura em Estudos Africanos e Afrobrasileiros da UFMA (pioneira no Brasi). Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1978), Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutorado em Ciências Sociais-Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). É Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB-UFMA (2015). Idealizador do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afrobrasileiros da UFMA. Foi Vice Presidente da ABPN 2002/2004 e 2008/2010. Foi Integrante da CADARA-Comissão Assessora do Ministério da Educação Para os Afro-brasileiros, 2004 a 2009. Foi Presidente do Centro de Estudos do Caribe no Brasil, 2010/2012. É filado à ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros), à ABA (Associação Brasileira de Antropologia) e à SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). É Coordenador do Comitê de Antropólogas Negras e Antropólogos Negros da AB. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, atuando principalmente nos temas: diversidade cultural, relações étnico-raciais, e ação afirmativa. Livros Publicados : DA TERRA DAS PRIMAERAS À ILHA DO AMOR: reggae, lazer e identidade cultural . Já na segunda edição. (Pesquisa pioneira sobre o reggae enquanto movimento sociopolítico e cultural no Brasil).;RITMOS DA IDENTIDADE: mestiçagens e sincretismos na cultura do Maranhão.. Organizador do dossiê Culturas Tradicionais publicado pela ABPN e Diversos artigos e capítulos de livros sobre movimento negro brasileiro;. Reggae; Cultura afro-maranhense e Ações afirmativas. Atua como compositor e cantor na área cultural do Centro de Cultura Negra do Maranhão

em escolas de ensino médio, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEAB e entidades correlatas.

É preciso informar que um dos objetivos principais é que os conteúdos ministrados no Projeto Afro cientista estejam alinhados com o cumprimento da lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, que altera o artigo 26-A da LDB 9394/96, e ordena o ensino de História da África, Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo o sistema básico de Ensino; e além de auxiliar na implementação desses conteúdos. O NEAB-UFMA tem buscado criar e fortalecer propostas que tendem a “[...] realizar práticas inovadoras que possibilitem aos/às estudantes negros(as) o fortalecimento de sua autoestima pelo reconhecimento do seu papel enquanto sujeitos históricos e da importância da matriz africana na formação da nação brasileira, e na identidade de cada um de nós”. Ainda temos um grande desafio, que é, escolas da educação básica colocar em prática, ações antirracistas. Por meio da educação antirracista e abordagem interseccional de raça, gênero, classe e outros marcadores, vários outros marcos legais também são, indiretamente, atendidos dentre eles o Estatuto da Igualdade Racial, Lei Federal n.º 12.288, de 2010, que em seu art. 3º, deixa exposto a necessidade do compromisso com a população negra e com as normas constitucionais vigentes, “relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, que o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz política-jurídica com a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial e a valorização da igualdade étnica”.(Brasil, 2010) O Projeto Afro cientista também fortalece a Lei Federal n.º 12.711, de 2012(Brasil, 2012), voltada para a reserva de vagas para estudantes advindas(os) de escolas públicas, com uma porcentagem mínima de 20% para estudantes negros(as) e indígenas, quando explica aspectos históricos que se conectam à necessidade de políticas de ações afirmativas, como um direito à educação. Como nos diz Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1996) educar para as relações étnico raciais é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência e não, como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem.

O Projeto Afro cientista potencializa as ações afirmativas, mas chama atenção da instituição de não cumprir a sua responsabilidade de averiguar devidamente as autodeclarações dos estudantes

que obtiveram vagas através do sistema de cotas, entre 2012 e 2019. Após desativação da Comissão, entre 2012 e 2019, segundo a Lei 12.711/2012, a responsabilidade da verificação da autodeclaração dos(as) estudantes que ingressaram via sistema de cotas para negros(as) e indígenas” é da Universidade. É notório que existe uma omissão na investigação, demonstrando exemplos evidentes do racismo institucional que rege nossas relações sociorraciais. O NEAB também alerta sobre a urgente necessidade de uma educação das relações étnico-raciais com o intuito de promover uma convivência justa e com equidade entre os povos que coexistem no mesmo país, “partindo-se sempre da necessidade de superação do racismo estrutural vigente no Brasil”. O intercâmbio entre afro cientistas da Educação Básica (Centro Educa Mais Prof. Luiz Alves Ferreira) e pesquisadores/as do Ensino Superior (NEAB; LIESAFRO, GIPEAB-UFMA), também atende ao Plano Nacional de Educação (PNE). Aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 2014 (Brasil, 2014), o PNE estabelece o compromisso de elevar gradualmente o número de matrículas na graduação e pós-graduação *stricto sensu*, que entendemos não ser o bastante. Por mais que seja um componente importante na formação, a UFMA não tem contribuído na promoção da igualdade, pouco debates sobre a permanência, não atendendo ao PNE que preconiza “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais regionais no MA, objetivando favorecer as trocas, o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado”.

A proposta pedagógica do projeto se sustenta em três pilares: iniciação às práticas da ciência; instrumentalização sobre o fazer ciências; e, formação para a cidadania e mobilização social. O projeto passou por um conjunto de etapas e atividades a serem desenvolvidas, antes e durante pelos agentes do projeto, foram elas: Seleção dos Neab's; Seleção das Escolas de Educação Básica; Seleção dos bolsistas; Grupo de Estudo; Oficinas de Saberes nas escolas e Boletim Afro cientista.

O projeto é desenvolvido a partir dos seguintes procedimentos: Reunião de estudos e preparação das ações e atividades a serem desenvolvidas; Grupos de estudo sobre os temas: Porque Afro cientista; conhecendo os cientistas negros; Iniciação à pesquisa; Saberes Populares e tradicionais; Videoconferências; Oficinas de Saberes nas escolas de Educação Básica; Visitas a “lugares de memória” existentes nos territórios nos quais as escolas se situam; Produção do Boletim Afro cientista. Os estudantes bolsistas durante o projeto participam de atividades como: Reunião com os responsáveis; Reunião de planejamento; Videoconferências; Encontros de estudo (rodas de conversa, rodas de prosa, cines, debates); Realização rodas de conversas com a comunidade escolar; Preparação das Oficinas Saberes nas escolas de Educação

Básica (foram realizadas visitas a “lugares de memória” existentes no Quilombo Liberdade); Aplicação das Oficinas Saberes nas escolas de Educação Básica; por último, o Boletim Afro cientista.

O Projeto Afro Cientista, idealizado pela ABPN, na escuta às escolas parceiras, buscou desde o início, em suas atividades, transformar a sala de aula em espaços de oficinas de saberes, dialogar com os conhecimentos prévios dos estudantes, potencializar conhecimentos em suas interfaces com a produção científica. Alinhado com os princípios da ABPN (2018) e dele próprio, o NEAB, buscou criar e fomentar práticas que se inspirassem na cosmogonia afro-brasileira e africana, em todas as áreas de conhecimento e disciplinas escolares, para contribuir na formação de cidadãs(os) críticos e conscientes do seu potencial de modificar o mundo ao seu redor. Inicialmente, o projeto incentivou cientificamente 100 (cem) jovens negros e negras em todo o Brasil, por meio de 08 (oito) NEABs, NEABIs e grupos correlatos. Atualmente, esse número ampliou para 12 (doze). Um dos focos têm sido a redução a evasão por meio do reforço da autoestima e consciência racial, cidadã. Consta no Relatório Final referente à oferta de 2021 que uma das estudantes da Educação Básica, registrou o impacto do projeto na sua autoestima e dos colegas, quanto aos aspectos físicos e intelectual: descreve que “acompanhar as pesquisas dos estudantes têm sido algo importante. O sentimento de coletividade e união também foi um ponto de destaque” (ABPN, 2022). De fato, notamos um sentimento de irmandade que vai, ao longo do tempo, sendo fortalecido pelos laços de significados que unem estudantes, oficinairos/as e professores/as, responsáveis na escola e da coordenação. O racismo que oprime, ao ser desconstruído, passa a ser a liga que nos aproxima: ocorre uma inversão, positivando a negritude. Por um período de três anos – 2019, 2021, 2022-, onde pude acompanhar algumas atividades, foram realizadas – rodas de conversa, apresentação de vídeos, filmes, músicas, leituras orientadas e debates, turismo afro centrado, contribuindo com a formação qualificada das(os) estudantes negras(os) participantes no projeto. Diversos foram os espaços de reflexões acerca de suas vidas em relação (ou não) com o racismo, sexismo, mercado de trabalho, área acadêmicas, pesquisa afro centradas e perspectivas para o futuro. Entende-se que houve o incentivo a inovações e despertar de talentos, por meio da mobilização sobre a consciência, subjetividade racial e social, destacando a importância da produção do conhecimento científico referenciado.

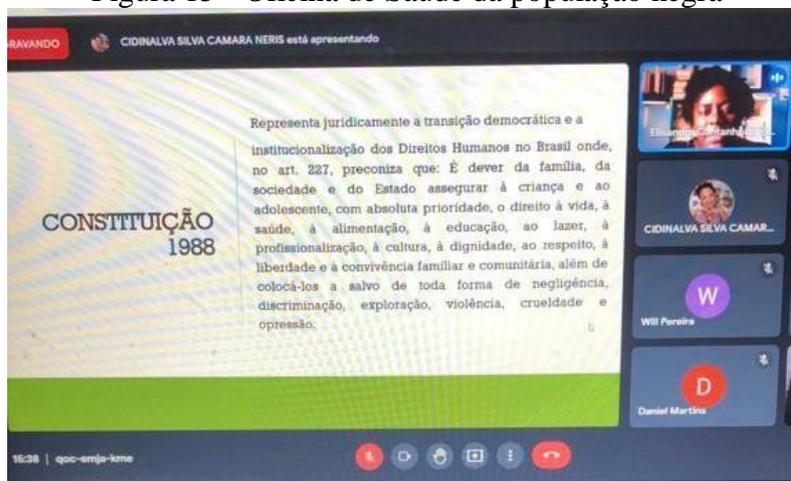
Na 2ª Edição de 2021 do Projeto Afro cientista, a pandemia da COVID 19 foi o fator inesperado que exigiu a adaptação do Plano, em atividades remotas Consta no Relatório de Avaliação da ABPN, a seguinte informação sobre a 2ª Edição:

O projeto Afro cientista em 2021 passou por diversas mudanças e enfrentou desafios significativos como, por exemplo, a pandemia. Mesmo diante do cenário, foi possível alcançar o objetivo do projeto: “despertar a vocação científica e incentivar talentos entre estudantes negros e negras matriculados em escolas de ensino médio.” Para confirmação desta afirmativa, seguem os principais dados referente à segunda edição do Afro cientista. (ABPN, 2022).

Na 2ª edição, o projeto Afro cientista teve como objetivo geral incentivar a participação de estudantes do Centro Educa Mais Prof. Luiz Alves Ferreira do Ensino Médio, junto a grupos de pesquisa como o NEAB, LIESAFRO/UFMA, favorecendo uma aprendizagem por meio da investigação e produção acadêmica, a nível de iniciação científica. Diante do novo contexto de pandemia, pela Covid-19, as atividades foram realizadas remotamente, com a mesma periodicidade dos encontros presenciais. Para o ensino remoto foi necessário ter acesso às ferramentas de interação virtual, como *notebook*, celulares, para acesso à plataforma, *Meet*. Para as atividades síncronas, utilizamos sala do *Google Meet*. As atividades realizadas com os(as) estudantes permitiram transformar a sala virtual, em um espaço de oficinas de saberes com perfis variados de cientistas negras(os) convidadas(os).

Para uma melhor compreensão, registraremos, brevemente, algumas dessas ações.

Figura 15 - Oficina de Saúde da população negra



Fonte: Autoria própria (2020)

As Oficinas contaram com temáticas centrais, sendo uma delas: Saúde da população negra: contou com a participação da Ma. e Professora Elisandra Cantanhede-LIESAFRO/UFMA, e teve por objetivo mostrar aos bolsistas que além dos problemas socioeconômicos, a população negra é mais suscetível a doenças genéticas e hereditárias, caso da hipertensão, diabetes tipo 2, anemia falciforme e mioma. Porém, que outros aspectos devem ser analisados antes e depois do diagnóstico dessas doenças, que vão além da hereditariedade.

É preciso entender as condições às quais a população negra está inserida, levando-se em conta as condições de moradia, saneamento básico, condições de trabalho, entre outras, que explicitam os níveis de exclusão e marginalização social. Tudo isso vai se refletir nas condições de saúde da população negra. São vários os fatores que podem levar à adesão do tratamento e ao controle da doença, ou seja, não basta só tomar o medicamento e ter o diagnóstico. Existe ainda, outro fator que atrapalha o direito à saúde da população negra, o chamado racismo institucional. Segundo Almeida

Durante as atividades, os bolsistas, são estimulados a explicitar suas expressões, no sentido de orientá-los para uma identificação crítica, problematizadora das diferentes situações vivenciadas pela população negra no processo histórico brasileiro.

Desse momento, vieram contribuições dos bolsistas no chat, conforme o exemplo abaixo

Na prática, o racismo institucional pode ser entendido como quando uma pessoa negra entra em uma loja e é seguida por seguranças, por exemplo, quando um indivíduo passa mal e o médico releva os sintomas ou nega medicamentos, por acreditar que pessoas negras são mais resistentes e tolerantes à dor e ao mal-estar. (Maria Aragão).

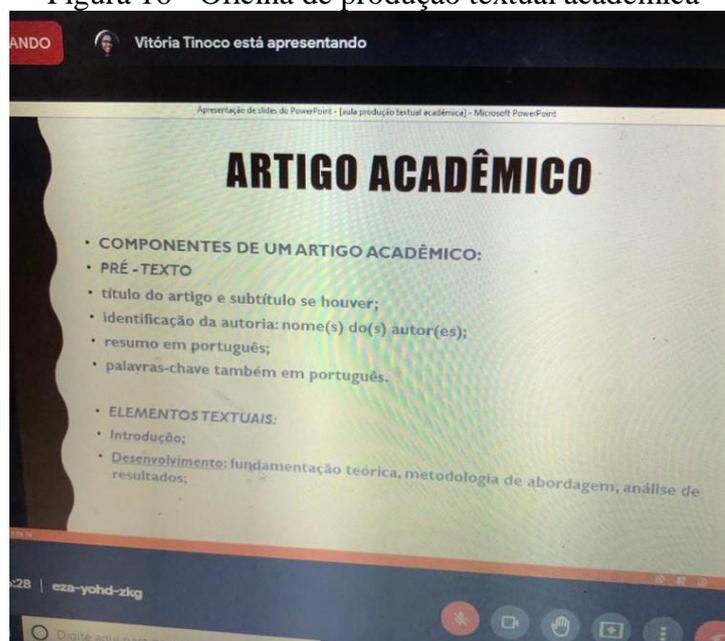
Para a coordenadora do projeto o objetivo da oficina foi proveitoso. Afinal, de modo geral, os estudantes se deram conta de que com o passar dos anos, as dificuldades não diminuem, principalmente devido às condições socioeconômicas da população negra, majoritária no País. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade da população brasileira (54,9%) é negra ou parda, em sua maioria pobre e sem oportunidades, o que dificulta o acesso à saúde e a recursos fundamentais, como saneamento básico. Tendo em vista todos os processos e desafios que a população negra precisa enfrentar diariamente, como vulnerabilidade social e discriminações raciais, que afetam diretamente o emocional, a saúde mental se torna o segundo foco de atenção das políticas de saúde para esse grupo. Essa falta de recursos também limita a busca por ajuda médica em hospitais e clínicas do Sistema Único de Saúde (SUS), o que faz com que a população negra seja a que mais sofre.

A oficina da professora Elisandra Cantanhede ratificou o princípio de que o educador bem-preparado é um multiplicador de informações corretas e um fator de alteração contumaz e poderoso das situações de discriminação racial, especialmente no processo pedagógico de ensinar e aprender.

Outra atividade com muito envolvimento foi a oficina Produção Textual Acadêmica, com a Professora Vitória Tinoco-LETRAS/UEMA. Com o objetivo de contribuir em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, auxiliando nas reflexões sobre diversidade em sala e

ainda, contribuindo para um ensino antirracista. A abordagem da produção textual escrita sobre si e seus anseios, como um instrumento utilizado por escritores afrodescendentes para atuar na vida social e cultural. Foram postas em evidência algumas estratégias criadas para questionar as estruturas de pensamento, gosto e valor instituídas pelo sistema simbólico, bem como inserir seus capitais intelectuais e simbólicos no campo das produções intelectuais do país. A oficina contou com temas: produzir textos utilizando registros formais e estratégias de escrita, qualidade aos textos quanto à forma e ao conteúdo, aprimorando o controle sobre sua própria produção, fazer circular pensamentos que evidenciem uma visão crítica dos saberes e, principalmente, investir contra um dos principais móveis ideológicos do pensamento ocidental.

Figura 16 - Oficina de produção textual acadêmica



Fonte: Autoria própria (2022)

Esse espaço para troca de ideias, compartilhamento de experiências e provocar reflexões acerca da escrita acadêmica, suscitou nos bolsistas o anseio para entender o papel da escrita e suas consequências na realidade social vivenciada por pessoas negras periféricas. Acontecem, então, muitas descobertas, choques, momentos catárticos, e tudo isso é potencializado para que cada bolsista possa refletir sua própria realidade. Como narrou um bolsista: *“Não gosto de mostrar para as pessoas o que escrevo, pois, sempre acho que não estou escrevendo de acordo com as regras da língua padrão, e acredito que escrever um artigo acadêmico acho que mais difícil se torna pra mim”* (Catarina Mina).

Ao propor a oficina de produção acadêmica, de modo geral, a professora estava mais interessada em saber o que o bolsista conhece e pensa sobre determinado assunto ou acerca da realidade em que vive do que saber se ele sabe escrever conforme as regras da língua padrão. Na medida em que assumimos o texto como foco principal do ensino de língua, é preciso rever também os princípios que norteiam as estratégias de leitura, de estudos gramaticais e, principalmente, os mecanismos empregados no exercício de produção textual, tanto na modalidade oral quanto escrita. Com essa nova abordagem, produzir texto consiste em um ato social em que alguém diz algo a outro alguém não somente para ser avaliado, mas para posicionar-se sobre determinada questão, para interagir com o outro que o cerca, seja ele o professor, os colegas ou a comunidade de modo geral. Será que as atividades podem levar o estudante ao objetivo almejado pela maioria dos professores de letras: que o estudante se comunique melhor, tanto falando quanto escrevendo? Essa mudança de concepção exige um redimensionamento na seleção das atividades propostas e no enfoque dado à produção textual. Como estimular o estudante a ter interesse em expressar-se escrevendo?

A prática de produção textual consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizada com sucesso. Para elaboração de um texto é preciso ter construção, tendo em mente que se trata de uma prática social e não de um ato mecânico, destituído de sentido.

O dinamismo das oficinas tem sido fundamental para o sucesso do projeto. Os bolsistas precisam ser convidados a refletir sobre sua própria identidade racial, sobre o racismo presente no meio social, como um todo, e sobre os mecanismos de produção, reprodução de preconceitos, discriminações raciais da instituição escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas. Além disso, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória. Cabe sublinhar a sua potencial responsabilidade em contribuir para a transformação dos processos de exclusão de parte da sociedade. Ela pode impulsionar uma ação cultural e política, a caminho da transformação da sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais.

Figura 17 - Reunião de preparação do 20 de novembro - Centro Educa Mais Prof. Luiz Alves Ferreira. Local: Biblioteca



Fonte Autoria própria (2021)

Os encontros do grupo de estudos originaram as primeiras aproximações dos bolsistas com textos científicos. A reunião, para discussão de assuntos sobre o 20 de novembro, que se torna uma pauta de interesse da comunidade, promovendo diálogos entre a escola, universidade e os movimentos sociais. Sua construção se fundamenta nos estudos direcionados, realizados durante todo o processo, culminando na construção do evento Projeto Afro cientista, produto de registro das ações e saberes realizados cotidianamente.

A seguir delinearemos um momento realizado pelos estudantes bolsistas onde elucidam as temáticas centrais desenvolvidas no ano de 2021, sendo estas: (a) Liberdade: Luta e reconhecimento territorial; (b) Escola Prof. Luiz Alves Ferreira: Quem foi Luizão?; (c) Mulheres Negras, evidenciando as trajetórias de Maria Firmina dos Reis; (d) Ações afirmativas, com enfoque nas cotas raciais, pensando o ingresso e permanência de estudantes negros e negras no Ensino Superior.

A culminância tinha como foco as falas dos bolsistas da educação básica do referido projeto, que participaram das pesquisas, gravações e evidenciaram o Quilombo Liberdade no evento da consciência negra.

Figura 18 - Culminância do 20 de novembro (Mesa de Relato de experiências dos Afrocientistas)



Fonte: Autoria própria (2021)

Os bolsistas trazem em suas falas o território quilombo urbano Liberdade. A identidade quilombo urbano foi apresentada pelos bolsistas sob a dimensão histórica da Liberdade Quilombola que se constitui como uma nova territorialidade específica, pois se vincula na sua formação ao território quilombola de Alcântara, da Baixada e Litoral Maranhense.

O Quilombo etnicamente configurado dos três bairros, cujas redes sociais estruturam-se até o presente, nas relações intra e interbairros, assim como com outros bairros da cidade, momento em que perceberam as redes de relações e a construção da consciência de seu território e de si mesmos. Para os bolsistas, defender sua territorialidade fundamenta a identidade dos moradores. E recusar a legitimidade e a consciência de pertencimento desses moradores é o mesmo que negar direitos à sua reprodução cultural.

As mobilizações políticas têm fortalecido os vínculos entre eles, uma mistura de manifestações culturais afro-brasileiras que une tradição, ancestralidade e religiosidade, originária dos povos negros escravizados. As formas de construção da identidade, as práticas religiosas configuradas nas festas religiosas, no posicionamento dos agentes religiosos, nas manifestações culturais e nas mobilizações, que foram descritas neste trabalho, compõem uma ação política contínua. Especificamente, neste estudo, apontamos o protagonismo político exercido no âmbito das instituições religiosas, culturais, esportivas, sociais e de movimento social.

Esta culminância visou responder uma questão que promove discussões ao longo da formação dos Afro cientistas do NEAB/UFMA, indagando nossos afros pesquisadores sobre: qual a importância de pertencer a uma escola no quilombo? Apresentando subsídios para a pesquisa que originou um produto que foi apresentado em forma de relato de experiência. O foco desta etapa foi compreender e promover a proliferação e perpetuação de sua cultura por meio da oralidade.

As evidências da figura 19 vêm ao encontro destas nossas percepções e que nos fazem enquanto pesquisadores, seguir apesar da sobrecarga de trabalho, por entendermos que o Afro cientista é uma forma de nos reoxigenar e agirmos com responsabilidade social, impactando diretamente na vida sofrida e desrespeitada da juventude negra, no MA.

Figura 19 - Coordenação, bolsistas e representantes do Unibanco (evento da Consciência Negra)



Fonte: Autoria própria (2022)

Os resultados colhidos pela ABPN, não deixam dúvida sobre os impactos positivos do projeto na perspectiva dos Afro cientistas. Outra resposta muito importante é a percepção dos(as) gestores(as) da Escola Contemplada; importante como feedback da nossa percepção enquanto pesquisadores acerca do trabalho realizado. Posturas, posicionamentos e empoderamento são destacados como fatores centrais do projeto, agregado ao amadurecimento nas falas sobre os problemas sociais e no fortalecimento com a comunidade escolar e com o quilombo.

Muitos Afro cientistas relataram que o fato de estarem no projeto e ter uma bolsa, desencadeou uma respeitabilidade por parte dos colegas que não percebiam antes. Certamente,

numa perspectiva ampla de cultura escolar, estas presenças mais qualificadas contribuem para os debates e para a melhoria das relações sociais, sem contar que debates sensíveis, como racismo e preconceito, são temas que carecem de falas e intervenções qualificadas. Havendo jovens com estas informações e segurança atuando no espaço escolar, é compreensível este olhar favorável e de acolhimento ao nosso projeto.

Portanto, entendeu-se que, desta maneira, todos os envolvidos, contribuíram para dar visibilidade à produção de pesquisadores negros e negras, e à História da produção negra na África e na Diáspora, estabelecendo parcerias colaborativas entre a escola de educação básica, a ABPN, NEAB, LIESAFRO, UFMA, os movimentos negros e das mulheres negras, assim como com a sociedade e com os movimentos sociais por intermédio de suas representações como sujeitos sociais produtores de conhecimento.

Por fim, podemos dizer que superamos as nossas expectativas. Todo esse engajamento permitiu que as(os) estudantes se sentissem mais motivados a se empenharem em participar de vestibulares, do Exame Nacional do Ensino Médio-Enem, PAES-UEMA e enxergassem a capacidade individual e coletiva de sonhar com um futuro diferente, fruto de uma mudança na própria autoestima, como são enfáticos em registrar.

As ações aqui descritas nesta seção são fruto de atividades anuais desenvolvidas pela instituição, incorporando seu calendário pedagógico e ações desenvolvidas na sala de aula.

3.3 Perspectivas de futuro: possibilidades de novos projetos

Em todas as dimensões da vida, os indivíduos são desafiados a pensar o que querem para si, fazem escolhas e tomam decisões. Concebem, planejam ou apenas vão. Acertam outras vezes, erram, avançam ou recuam, se realizam ou se frustram dependendo das condições, dos contextos e da realidade em que estão inseridos. Os efeitos desses movimentos afetam na “constituição das identidades a partir de um jogo intenso e dinâmico de papéis sociais, que se associam a experiências e a níveis de realidade diversificados, quando não conflituosos e contraditórios” (Velho, 1994).

Essa situação, apesar de não ser um privilégio, se intensifica para os estudantes que estão em busca de um encontro consigo mesmos. Pensar “quem eu sou?” é também imergir nos que foram antes de mim. Formular *projeto* de futuro é compreender de onde eu parto (*campo de possibilidades*) e o que trago na bagagem (*memórias*) que me permitem acrescentar a *metamorfose* sem perder a raiz. Segundo Velho (1994) “mesmo nas mudanças aparentemente

mais incisivas de *identidade* individual, permanecem as experiências e vivências anteriores, embora reinterpretadas com outros significados”.

Evidenciamos os conceitos de Velho (2003) para o entendimento dos processos de subjetivação dos estudantes negros narrados pelas famílias. O *projeto* alinha-se aos planos, aos desejos e expectativas “no nível individual lida com o comportamento, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade”. Realizar o *projeto* significa conhecer o *campo de possibilidades* “que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico da cultura e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura”. Alcançar requer capacidade de conhecer o território, negociar estratégias, romper com os bloqueios e muitas vezes superar barreiras da discriminação.

Para os estudantes negros e suas famílias, o *projeto* é luta que demanda “consciência coletiva e individual e conduta organizada” para atingir fins específicos. O *campo de possibilidades* é disputa que exige um olhar atento sobre as condições materiais, socioculturais enquanto “espaço para formulação e implementação de projetos”. Esses sujeitos estudantes negros estão se descobrindo em trânsito, encontram empecilhos aos seus projetos dentro de uma realidade que já se sabe não ser fácil. Alguns conseguem se projetar na travessia, outros vão caminhando no seu tempo e de acordo com sua experiência. Para atingirem seus projetos objetivam em curto, médio e talvez a longo prazo, alcançam o que é possível em cada momento, recuam e seguem, retrocedem e avançam em contínuos movimentos em busca de um futuro que, parece, está logo ali.

Nesse momento de reconstrução de si, quando a linha de chegada ao futuro parecer difícil, poderá recorrer a “certas âncoras fundamentais que podem ser acionadas em momentos estratégicos” (Velho, 1994), porque nenhuma metamorfose é total, ela guarda uma essência, uma raiz. No caso dos estudantes negros do Centro Educa Mais Prof. Luiz Alves Ferreira, essas âncoras se encontram na família, no território, na ancestralidade, na “sabedoria”, no “conhecimento” da história de seu povo e nas construções simbólicas de reconhecimento de si, de seu corpo, nas experiências/vivências de seu pertencimento étnico-racial.

Assim, compreender o projeto de futuro é decifrar o modo como os sujeitos se posicionam diante da construção do futuro e de suas identidades, como aponta Dayrell (2012). Todo projeto futuro carrega em si disposições familiares e refletem as expectativas sociais dos grupos aos quais os jovens pertencem (Lahire, 2005). E, assim, se movimentam os estudantes dentro de suas relações familiares. O projeto de futuro pode ser encontrado em todas as histórias narradas levantadas entre as famílias e os estudantes entrevistados, mas as chances de obter

sucesso, para a maioria deles, são menores que para a população branca, devido a diversos fatores, como indicados em algumas pesquisas que analisaram trajetórias de estudantes.

Barbosa *et al.* (2005) mencionam em estudos que raça tem efeitos específicos sobre os retornos sociais no Brasil, especificamente retornos educacionais. Isso quer dizer que os estudantes pretos obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, por serem pretos. Os autores analisam evidências das desigualdades raciais no plano educacional, demonstrando que os pretos e pardos apresentam evidentes desvantagens em relação aos brancos, tanto nos resultados educacionais obtidos (medidos em anos de escolaridade) quanto no acesso e nas trajetórias escolares (diferenças na velocidade de promoção, nas taxas de repetência, de atraso e de ingresso tardio).

Sabemos que houve aumento, por exemplo, da proporção de negros e pardos no ensino médio e mesmo na universidade. Mais em quais condições e os recursos de que dispõem as escolas frequentadas por jovens negros e pardos. Para além disso, pode-se verificar as condições das escolhas de carreiras escolares para jovens provenientes de diferentes grupos sociais: em que medida as escolas permitem uma equalização das condições de escolha? Se alinham com as reivindicações dos movimentos sociais é aquela que diz respeito à autoestima dos estudantes negros e pardos.

A maioria das famílias entrevistadas pensam em projetos formulados para os filhos. Os projetos não ficam anulados, apenas seu prazo é prorrogado. A concepção do projeto organizado não é descartada, é apenas transferida para mais tarde, quando as condições forem mais propícias. Não se desistiu do sonho, mas a adequação às possibilidades é feita e viabilizada nesta tentativa. Como podemos observar na fala adiante

Quero que ela consiga o que ela deseja, que é fazer o curso de Psicologia. Eu falo pra ela, que ela tem que estudar bastante, ter vontade. Eu digo que ela vai melhorar a vida dela nesse sentido através dos estudos. Porque hoje a educação é uma das armas de vencer. (Mãe Dudu).

A especificação da necessidade de projetar um curso, que é considerado “o principal”, como uma forma de se manter financeiramente, é considerado por Teixeira (2003, p. 188) como uma elaboração de uma estratégia para atingir o projeto, que segundo a autora, não deixa de ser um indicativo que está ligado à “baixa expectativa de sucesso” em função de uma segurança, portanto, os estudantes abrem mão da “tentativa de arriscar voos (ou aspirações) profissionais mais altos” mesmo que provisoriamente.

A autora correlaciona, ainda, esta estratégia às “experiências de discriminação e à vivência como 'excluído social', além da urgência/premência do emprego para o próprio

sustento ou da família, que vai viabilizar em última instância, a execução do próprio projeto de realização de um curso universitário”. São estudantes discriminados pela sua cor, assim, vivem uma vida complicada, marcada pelo preconceito racial, mas, buscam formas de resistência e não deixam de fazer os seus projetos, de pensar no futuro, e o fazem com os meios que dispõem, utilizando-se do que Velho (2003, p. 40) chama de “campo de possibilidades” na dimensão sociocultural, “como espaço para formulação e implementação de projetos”.

Observamos que a construção de um projeto não é “abstratamente racional”, como diz Velho (2003, p. 103-104), e sim, coloca-se como o “resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito”. O autor demonstra que ao considerar o “campo de possibilidades” a pessoa deve assumir as limitações e os constrangimentos de todos os tipos, e assim, formular o seu projeto, o que para Velho significa “a afirmação de uma crença no indivíduo-sujeito”, na afirmação de sua identidade. O projeto pode ser estruturado desde a infância, mas durante a trajetória de vida, diversos fatores acabam influenciando e fazendo com que sejam substituídos ao longo do tempo, ou que sofram mudanças, conforme o novo cenário.

Velho (2003, p. 104) explica também, que “o projeto é dinâmico e, é permanentemente, reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões na sua identidade” e, que as pessoas podem elaborar para si, mais de um projeto, a qual estão subordinados os outros que têm como referência”. Mesmo que a situação financeira do momento não seja condizente, não perde de vista o projeto traçado, adiando para quando seja possível realizar. Obter sucesso é um dos componentes do processo de mobilidade social, pois, funciona como um mecanismo de promoção social, é a condição de “melhorar de vida”, como diz Velho (2003, p. 5) e o que afirmam as famílias entrevistadas. Ter sucesso na vida significa “mudar de ‘status’ e subir na estrutura social”. E, este “subir” é relacionado pelas famílias com a posição dos estudantes. A partir, dessa percepção, a mãe justifica a importância do incentivo: “*Eu falo para ela que os estudos são para a vida dela. Estudar é construir um futuro, ter uma vida consolidada e estabilizada*” (Mãe Maria Firmina).

Entre as famílias entrevistadas, o fator mais citado para motivar o processo de obter sucesso foi a educação. Assim, as melhorias educacionais têm a tendência de aumentar a importância dos critérios adquiridos, diminuindo a predominância dos critérios atribuídos, tornando a desigualdade mais dependente do passado recente em detrimento do passado mais remoto. Deste modo, podemos compreender que quanto maior o grau de escolaridade, ainda

sim importa a cor da pessoa, ou quanto mais ela estuda, mais ela não ficará eximida de sofrer qualquer forma de discriminação.

A educação tem sido frisada como um dos fatores de grande importância no que se refere ao processo de obter sucesso dos sujeitos ou grupos, principalmente para o povo negro, visto que, reiterando as palavras de (Gomes, 2006) A história tem nos mostrado que a realidade de negros e brancos no Brasil é muito diversa, complexa e desigual. A concepção universalista de políticas educacionais e práticas educativas não atinge à realidade específica dos negros em tempos de exclusão, nem dá conta de compreender o que significa ser jovem negro, trabalhador ou desempregado neste país. Combinando com esse pensamento, para os estudantes negros pesquisados, a escolarização é vista como um meio necessário para se esquivar das condições mais precárias de existência, ou como possibilidade de entrada na universidade ou no competitivo mercado de trabalho. Grande parte das famílias declara que percebe, uma possibilidade de obter sucesso por meio dos estudos. Como no caso de Silva Cantanhede: *“Os estudos vão oferecer para meu filho um futuro brilhante, uma profissão de destaque, condições melhores e quem sabe até ajudar nossa família. Ele pode também fazer o ENEM, que é o vestibular, eu acho ótimo e incentivo bastante”* (Mãe Silvia Cantanhede).

As famílias aqui entrevistadas legitimam o valor da escola para sua ascensão; muitos deles declaram que gostam de estudar e que pretendem dar continuidade aos estudos. Verificou-se que os estudantes, especialmente os negros, parecem estar dando uma nova chance ao sistema educacional do país de cumprir com o direito constitucional de cada brasileiro, direito de acesso à escolarização. Os estudantes percebem a escolarização como parte integrante de suas perspectivas de futuro.

Ter êxito e, conseqüentemente, obter sucesso é vista como a possibilidade de prosperar socialmente para grupos ou sujeitos. Em se tratando de nossa pesquisa, os resultados mostram que, para mais de 80% das famílias e estudantes entrevistados, a expectativa é de dar continuidade aos seus estudos. Eles buscam, na escolarização, uma trajetória acadêmica e profissional de sucesso no futuro. A educação formal representa projeto de futuro. Mesmo com alguns entraves no percurso, a maioria das famílias busca, na escola, um futuro melhor. Para algumas, a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas não permite dar passos largos para continuidade para o ensino superior, mas significa um passo importante para sonhar com essa possibilidade. Dentre aqueles que estão buscando e consideram a escola uma porta de entrada para obter sucesso, temos aquelas que acreditam, ser alguém só se realiza através dos estudos, como veremos na seguinte fala: *“Eu quero que ele termine os estudos, para ser alguém*

na vida. Pois as chances para nós pretos e pobres são escassas, por isso sempre falo: meu filho estuda! E ele mesmo fala que não quer trabalhar fazendo força” (Mãe Andresa).

Os diversos estudos e pesquisas, a exemplo o Relatório de Desenvolvimento Humano (2021), revelam as desigualdades em diversos níveis: saúde, educação, emprego, habitação e renda. Essas desigualdades refletem sobremaneira na distribuição de renda, paralelamente no acesso aos demais setores da sociedade, principalmente a educação. A história tem nos mostrado que a realidade de negros e brancos no Brasil é muito diversa, complexa e desigual. A concepção universalista de políticas educacionais e práticas educativas não atinge à realidade específica dos negros em tempos de exclusão, nem dá conta de compreender o que significa ser jovem negro, trabalhador ou desempregado neste país (Gomes, 2006).

Considerando que as políticas de ações afirmativas têm representado possibilidades de ascensão social para os estudantes negros, este estudo sobre processo de escolarização de famílias negras em um território quilombola no Ensino Médio, deixa claro que o debate precisa ser feito em todos os setores da sociedade, principalmente nas escolas e universidades, frente ao difícil processo de legitimação dessas políticas em nossa sociedade.

A educação formal ocupa lugar de destaque na trajetória de vida e de estudo dos entrevistados, como perspectivas de futuro, pelas chances de integração do sujeito na sociedade e sobre sua capacidade de ascender socialmente. A universidade pública é um espaço de poder do qual a juventude negra encontrava-se à margem. Tanto a educação formal como a não formal podem ser espaços privilegiados para romper com as desigualdades raciais e promover a igualdade, garantindo o acesso de estudantes negros ao ensino superior como uma forma de viabilizar a ascensão do povo negro aos espaços de poder, apontando perspectivas para milhares de estudantes que se encontram em situação de desvantagem, em função do histórico de discriminação racial do país.

Uma trajetória de sucesso pode não resolver o problema do racismo que acontece na sociedade brasileira, mas para a maioria destes estudantes negros entrevistados, está relacionada ao acesso à educação. Então, como nosso objeto de estudo tem centralidade nos estudantes de escolas públicas que cursam o Ensino Médio, convém apontar sobre as possibilidades de ingresso no ensino superior. Ainda que reconheçam os limites do impacto que a escola pode ter sobre suas trajetórias, a escolarização ganha um novo significado, que ultrapassa a sua possibilidade de garantir acesso à universidade e empregabilidade ou um melhor futuro profissional para o estudante, essa instituição passa a ser uma entre outras possibilidades para o negro estar no mundo.

A escolarização mostra-se como um caminho para os estudantes que procuram se preparar para o acesso à universidade e mercado de trabalho. Ela produz as expectativas nas famílias dos estudantes no que diz respeito ao desejo de acessar o ensino superior, e a possibilidade de relacionar-se profissionalmente. *“Eu disse meu filho ninguém tem nada sem esforço, se você não se esforçar para estudar tu não vais conseguir nada. Então a gente tem que ter um empurrão de alguém que entenda melhor que nós para poder ir para frente”* (Mãe Andresa).

Todos os entrevistados encontram obstáculos para prosseguir estudando, embora os obstáculos se manifestem diferenciadamente na trajetória de cada um, os estudantes demonstram expectativas especiais em relação à universidade. Pois, como bem enfatizou Gomes (2006), as políticas universalistas não atingem diretamente a população negra. De igual modo, os problemas decorrentes das condições socioeconômicas, educacionais e culturais dos estudantes negros em geral estão explícitos na trajetória dos estudantes negros entrevistados em nossa pesquisa.

Em situações de desigualdade racial, as trajetórias de jovens negros e brancos desenvolvem-se diferenciadamente. A cor/raça é um fator que interfere na construção e nas possibilidades de “ser estudante” em nosso país. Assim, parece fundamental a adoção de políticas de ações afirmativas voltadas para a juventude negra.

Para o estudante negro e pobre, “[...] o vestibular é a primeira etapa de uma trajetória universitária cheia de desafios. Permanecer com sucesso em uma universidade pública no Brasil não é tarefa fácil.” (Gomes, 2003, p. 226). As dificuldades financeiras desviam o percurso de muitos estudantes negros que precisam conciliar estudo e trabalho. As desigualdades raciais e sociais são fatores que marcam a trajetória de estudantes negros. Apesar de todas as dificuldades, os estudantes entrevistados, em maioria, manifestaram o desejo de continuar estudando após o término do ensino médio, mas, nem todos têm informações objetivas sobre universidade ou faculdade e os cursos oferecidos por essas instituições. Suas perspectivas de futuro estão pautadas na continuidade de suas trajetórias escolares no ensino superior. Fazer um curso superior significa, também, para a maioria desses estudantes participantes da pesquisa, conseguir uma vaga no mercado de trabalho, que segundo as pesquisas mostram, este seleciona e discrimina os jovens negros com pouca escolaridade. O sistema de cotas para estudantes negros, viabilizado por uma universidade pública, constitui um tipo de ação afirmativa, que pode colaborar para a superação das desigualdades na sociedade brasileira.

Os projetos de futuro são escolhas, mas em uma realidade do possível. São influenciados por elementos diversos, como a escola, a família, o território, grupos de amigos. Os projetos possuem um contexto. São construídos em uma condição juvenil em que os desejos se transformam em objetivos, em busca de um rumo para a vida, numa relação constante entre passado, presente e futuro (DayreL, 2013).

As famílias narram que as escolas os auxiliam a alcançar seus objetivos, seja dando uma boa base para fazer o ENEM; seja na qualidade do ensino e na formação de uma pessoa mais responsável; ou dando conselhos e motivando-os; ou ainda, construindo conhecimentos e experiências que serão necessários para alcançar seus objetivos. Acreditam na influência da escola na vida dos filhos no que tange o profissional, relacionando os projetos de futuro ao sucesso alcançado nos estudos. Deste modo, não podemos desconsiderar o papel da escola na formulação dos projetos de futuro.

Percebemos que os estudantes entrevistados relacionam o projeto de futuro à continuação dos estudos. Estudar para ter uma condição de vida melhor parece ser uma premissa presente na vida de todos eles, assim como acontece com a Dandara, aluna da CEPLAF que se formou em 2022 e já está se preparando para prestar o vestibular, visando um curso superior.

O mundo do trabalho é bem presente na formulação de seus projetos e juntamente com o desejo de uma vida melhor, são motivações para continuarem os estudos. Nos projetos não temos apenas desejos objetivos e racionais, tampouco totalmente subjetivos. É possível encontrar uma propriedade de classe que, nesse caso, relaciona o desejo futuro entre o estudo, o mundo do trabalho, um bom emprego e uma melhor condição de vida.

Acreditamos haver uma complexa relação entre pertencimento racial, fatores culturais, a circulação por meios sociais, o apoio familiar, a experiência vivida no processo de escolarização e a origem socioeconômica, o que nos faz crer que refletir sobre os projetos futuros de estudantes negros é uma tarefa desafiadora que vai muito além das questões relacionadas ao material e ao econômico.

CONCLUSÃO

Nessa caminhada, a partir das narrativas de meus interlocutores sobre os mais diferentes assuntos, que estão relacionados com as estratégias de escolarização de estudantes negros e suas vivências no quilombo, entre conversas, prosas e entrevistas, fui constituindo um entendimento sobre as práticas sociais e familiares no Quilombo Liberdade. Podemos perceber que muitos

estudos sobre as relações entre família e escola apontam a necessidade de compreender ainda mais o papel que cada uma dessas instituições exerce na vida dos sujeitos. Na medida em que nosso estudo analisa um grupo considerável de famílias de perfis sociais e raciais próximos, acreditamos poder contribuir para esses debates, principalmente relacionadas ao papel da família nos processos de escolarização de jovens, e também para um aprofundamento sobre as similaridades e singularidades dos meios populares em suas ações nos processos educativos.

Os indicadores confirmam a reprodução das desigualdades sociais e evidenciam a continuidade da desigualdade racial, expressa em diferentes oportunidades de acesso, permanência e sucesso dos jovens negros em sua trajetória escolar. O silêncio em relação às questões raciais impede a redução da discriminação racial no interior da escola e da sociedade como um todo.

A pesquisa nos mostra, que os estudantes negros apresentam trajetórias escolares acidentadas. As lembranças da infância, da vida em família, a ida para a escola, amigos e professoras/es, as vivências com a discriminação no espaço escolar, na rua, tudo isso marca positiva ou negativamente as perspectivas desses estudantes negros.

A discussão acerca do preconceito e da discriminação racial e de suas manifestações na sociedade brasileira e, em particular, no espaço escolar, precisa ser feita nos espaços das escolas e universidades; são necessárias porque é necessário ampliar a compreensão do problema.

A Lei 10.639/2003, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e a proposta de cotas para o Ensino Superior, já estão cumprindo o papel de problematizar a situação. Não sem razão, nesse viés, cabe lembrar que os sujeitos desta pesquisa residem no Quilombo Liberdade em São Luís, capital do Estado do Maranhão, são estudantes do Ensino Médio de escola pública e que, manifestam o desejo de ingressar no ensino superior, “na Federal”, como eles próprios pronunciaram em suas narrativas.

Neste trabalho, ao analisar a escolarização de estudantes negros do ensino médio e suas famílias, passamos a compreender as barreiras impostas pelo racismo no processo de escolarização dos estudantes, levando alguns estudantes à desistência do processo educativo. As trajetórias desses estudantes refletem a trajetória de todos os jovens negros da camada popular, uma condição de luta e persistência. Com trajetórias escolares marcadas pelas reprovações e desistências, e mesmo diante das desigualdades raciais que interferem nas trajetórias, eles persistem em continuar estudando, quebrando o mito que existe na sociedade brasileira de que a maioria dos jovens da periferia não gosta de estudar.

Em meio às dificuldades apontadas, também fica evidenciado nas falas das famílias, o desejo de continuar estudando após o término do Ensino Médio, embora a maioria demonstre não ter quase nenhuma informação esclarecida sobre os cursos oferecidos por universidades ou faculdades.

Diante disso, a participação da família, na vida escolar do estudante é imprescindível, pois quanto mais ocorrer sua participação, mais influência positiva este estudante irá se apropriar da importância dessa relação. Assim, a participação efetiva, a responsabilidade e o comprometimento dessas famílias no processo de escolarização são de fundamental importância no desenvolvimento integral do sujeito, já que a sua atuação influencia diretamente no desenvolvimento e no ensino-aprendizagem.

Enquanto eles comparecem na instituição de ensino, seja para reuniões, festas, conversas com a gestão, com a professora ou no ato de observar o caderno, de auxiliar na realização da atividade de casa, ao acompanhar na escola, todas essas ações, têm um peso de inestimável importância para a vida escolar, já que é a família que constitui a base de toda a educação e transformação das relações que envolvem o homem no contexto social.

É fundamental destacar, que nas seis famílias participantes do nosso estudo, todas as entrevistadas, sem exceções, foram mulheres, mães e tia, que, a todo momento, não mediram esforços para garantir a permanência dos estudantes na escola, fazendo o que estava além de seu alcance, além de sempre buscarem participar ativamente da vida escolar deles, uma vez que estas se destacam por todo empenho e esforço dedicado, dando-lhes exemplos, incentivos e mostrando o quanto a escola é fundamental em suas vidas.

A questão de gênero tem destaque no referido estudo, visto que a maior participação é feminina, isto é, a participação é das mães e da tia. Em pouquíssimos momentos aparece a presença masculina, ou seja, dos pais. Quando estes são mencionados por suas companheiras, é de modo bastante específico para a participação em coisas pontuais, ficando evidente que, a figura feminina das mães ou tias, ocupam papel de destaque, tanto no trabalho doméstico, em suas residências como na educação. Dessa maneira, podemos perceber que o papel que a família exerce na vida do estudante é de grande relevância para seu desempenho escolar.

Percebemos que essa relação família-escola, pode trazer resultados satisfatórios na vida escolar e no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que essa relação deve ser constante e que uma complementa a outra.

Em resposta ao objetivo geral: analisar quais as implicações raciais de fazer parte de um território quilombola e estudar na escola do território para as relações das famílias e seus filhos

com a escolarização do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de São Luís-MA, obtivemos os seguintes resultados: as famílias estudadas afirmaram em seus depoimentos que sua participação/atuação ativa na vida escolar dos(as) filhos(as) faz com que elas sejam uma referência positiva na vida deles. Essa participação na vida dos(as) filhos(as) também pode ser percebida através da ação dessas famílias por meio de exemplos e incentivos. Os canais de comunicação da escola com a família estão indo além das tradicionais reuniões. Atualmente, há mais canais para essa participação, como, por exemplo, conversas na entrada e na saída da escola, reuniões formativas e informativas.

Para que essa comunicação ocorra, os incentivos partem da própria instituição escolar, por meio de gestores(as)/professores(as). Para algumas famílias, a escola é muito importante no processo de escolarização, é o local onde seus/suas filhos(as) irão aprender novos conhecimentos, ter oportunidades de acessar uma universidade ou um bom emprego. Dessa maneira, a escolha desse estabelecimento escolar para algumas famílias, ocorreu pela proximidade da Instituição com sua residência, relação de afetividade, referências de estrutura, a qualidade da instituição de ensino e, por fim, por ser uma instituição pública.

As famílias possuem uma percepção positiva de sua participação na aprendizagem. Entretanto, algumas afirmam que poderiam “fazer mais”, ou seja, contribuir de outras maneiras com a escolarização. Alguns são os meios de deslocamento dessas famílias, como, por exemplo, ir caminhando ou usar a bicicleta.

A rotina desses/dessas filhos/filhas ao chegarem em casa é bastante diversificada. Em sua maioria, ao chegar em casa é: almoçar, descansar, dormir e, só depois, ocorre a realização das atividades escolares. Em outras, em primeiro lugar, é a realização das atividades relacionadas à escola e, para algumas famílias, ao chegar em casa, esse jovem almoça e, no período noturno, vai para o pré-vestibular.

Compreender a relação das práticas das famílias com a escolha do estabelecimento escolar, nos possibilitou fazer três apontamentos sobre o processo de escolha. Primeiramente, observamos que a posição que as famílias ocupam no espaço social interfere nos percursos escolares dos filhos, bem como no processo de escolha da escola. Destacamos, também, que as características sociais do território influenciam as estratégias educativas das famílias, sobretudo na escolha (e não escolha) do estabelecimento de ensino. E por último, que as famílias, utilizando seus recursos, sociais e culturais, tentando reduzir as barreiras negativas do território vulnerável ao escolherem os estabelecimentos de ensino para os filhos. É mister destacar, como trouxemos nesse trabalho, a existência uma série de questões complexas e múltiplas que

envolvem a escolha dos estabelecimentos escolares e vão muito além da busca consciente e planejada pela excelência.

O quadro analítico aqui composto não está esgotado, havendo muito para se refletir, indagar e debater acerca da escolarização de estudantes negros e suas perspectivas frente ao futuro. Acreditamos que outras pesquisas podem ser feitas a partir do tema em pauta, no sentido de suscitar reflexões e discussões capazes de provocar políticas públicas que venham ao encontro das necessidades dos estudantes negros, contribuindo então, para que seus anseios, desejos e sonhos de prosseguirem nos estudos e galgarem os mais altos escalões dos bancos acadêmicos se materializem de fato e de direito, pois cursos superiores como Psicologia, Medicina Veterinária, Direito, Administração de Empresa, Contabilidade, Educação Física, Engenharias dentre muitos outros citados por nossos protagonistas, possam sair do plano idealizado e solidifiquem-se no plano real da vida desses e dessas jovens periféricas\os.

Foi fundamental neste trabalho, conhecer a história do Quilombo Urbano da Liberdade, também minha história e de meus ancestrais. Há um provérbio Africano que fala o seguinte: “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”.

Assim, compreender a estratégias de escolarização no quilombo Liberdade, a partir das narrativas de mães, tias e estudantes, é algo que permite mostrar as potências e importância que cada sujeito carrega em suas vivências, porque a educação é um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. W. B. de. **Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico**. Brasília, DF: MME/MDA/MDS, 2006.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA, 2011. E-book. Disponível em: <https://seppirhomologa.c3sl.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3053/QUILOMBOS%20%20E%20AS%20NOVAS%20ETNIAS.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- ALMEIDA, A. W. B. de. **Terras tradicionalmente ocupadas: terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”**. Manaus: PPGSCA/UFAM, 2008.
- ANDRADE, Maristela de Paula. **Mediação e conflitos agrários – uma reflexão sobre processos de mediação entre quilombolas e aparelhos de Estado**. 33º ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS. Caxambu, Outubro 2009.
- ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo nas escolas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- ARRUTI, José Maurício. 2006. **MOCAMBO - História e Antropologia do Processo de Formação Quilombola**. Bauru/São Paulo: EDUSC/ANPOCS.
- ASSUNÇÃO, Ana Valéria Lucena Lima. **“Quilombo urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; FERRÃO, Maria Eugénia; SOARES, Sergei. (Org). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea. 2005. 202p.
- BARCELLOS, Daisy. **Etnografia, educação e relações raciais**. Porto Alegre/ UFRS Mimeo 8 Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1. 2004.
- BARTH, Fredrik. **“Os grupos étnicos e suas fronteiras”**. In: O Guru, o iniciador e Outras Variações Antropológicas. RJ: Contracapa, 2000.
- BOURDIEU, Pierre – **Efeitos do Lugar**. In: Pierre Bourdieu (org.) A Miséria do Mundo. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. In. NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio (orgs). 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. Decreto de Lei nº 4887, de 20 de nov. de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 nov. 2003.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de Ago. de 2012.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de jan. de 2003.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 Jul. de 2010.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 Jun. de 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer técnico nº 003/2004/DF**. Brasília: Ministério da Educação, 13 jun. 2004. Disponível em: file:///C:/Users/leia_/Downloads/cnepc_003.pdf Acesso em: 4 out. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

COSTA, Karine Cristine. **Educação das relações étnico-raciais: vivência de uma escola pública maranhense**. Trabalho de conclusão de curso. São Luís: UEMA, 2019.
Crioulas. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

DA SILVA, C. B. R.; RODRIGUES, F. L. (2023). Projeto Afrocientista: Uma Experiência de Educação Antirracista No Colun-UFMA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, São Luís, v.15, n. Edição Especial, p.80–103.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

GOMES, Conceição de Maria Teixeira. **Degradação ambiental urbana e qualidade de vida nas áreas de manguezais ocupadas por palafitas em São Luís – MA**, 2001. 69f.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente. 2001.

GOMES, Nilma Lino (org). **Além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), 2019: Educação 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2009. [São Luís, MA]. [Trabalhos científicos]. **Políticas Públicas E O Re(Des)Conhecimento De Territórios, Povos E Comunidades Tradicionais**. São Luís: UFMA, ago. 2009.

MARANHÃO. Secretaria De Estado Da Educação. **Documento Curricular Do Território Maranhense: ensino médio**. São Luis, v.2, p.251, 2022.

MATOS, Heloísa Curvelo. Estudo Toponímico dos Nomes de Bairros de São Luís/Ma. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.25, n.43, p.32-49, jan./abr. 2018.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2006.

MUNANGA, Kabengele. **“Superando o racismo na escola.”** (org). Brasília: Ministério da Educação, 2. ed. Brasil, 2005. Construção da Identidade Negra no Contexto da Globalização. *In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002. p. 61-83.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. - (Coleção Cultura Negra e Identidade).

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. *In: BRANDÃO, André Augusto P. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EdUFF, 2004. (Cadernos PENESB; 5).

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org). **Família e escola: Novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Editora vozes, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5.ed. Petrópolis: Editora vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto da sociologia. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.8, p 91-103. 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 3ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

PINHEIRO, Silvio Sergio Ferreira. **Palafitas serão apartamentos: concepções, mecanismos e limites da participação popular no PAC Rio Anil no bairro da Liberdade, em São Luís do Maranhão**.2013.162 f. Dissertação (Mestrado de Ciências Sociais) – PUC, São Paulo, 2013.

PINTO, Regina Pahim. A Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.62, p.3-34. Ago./1987.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, ISSN 2178-1494. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992 p. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 20 abr.2018.

QUINTILIANO, Maria. **Redes Afro-Indígenaafetivas: Uma Autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação stricto sensus e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás**, 2019. 132f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

Rio Branco, Washington Luis Campos. **Política e gestão ambiental em áreas protegidas em São Luís – Maranhão: o parque ecológico da Lagoa da Jansen**, 2012. 268f. Tese (doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SANTOS, Cássia Fabiane dos. **Negros na UFMT: trajetória escolar de alunos dos cursos de História, Economia e Direito**, 2004 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2004.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, Niterói, v.1, n.1, p. 7-13, set. 1999.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **“Os ‘intrusos’ e os ‘Outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes”: As relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012**, 2014. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SEREJO, Danilo. **Os quilombolas venceram Bolsonaro, apesar das derrotas**, Nexo Jornal, São Paulo 15 de Jan. 2023.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Ritmos da identidade: mestiçagens e sincretismos na cultura do Maranhão**. Carlos Benedito Rodrigues da Silva. São Luís: SEIR/FAPEMA/EDUFMA, 2007.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação e luta política no quilombo de Conceição das crioulas**. Curitiba, Appris, 2016.

SILVA, Joana Barbosa Vieira da. **Tudo isso era maré: origens, consolidação (não erradicação de uma favela de palafitas em São Luís do Maranhão)**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUSA, Carmem de Jesus Rabelo de. **A cidade em foco: imagens visuais e escritas das condições urbanas de São Luís na Primeira República**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2006.

SOUSA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal; 1983 – Coleção tendências.

TEIXEIRA, Moema De Poli. **Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural**. In: Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados. Neusa Maria Mendes de Gusmão, (Organizadora.) São Paulo, Biruta, 2001. p. 17-46.

VALENTE, Ana Lúcia. Diversidade étnico-cultural e educação: perspectivas e desafios. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel, BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Programa Diversidade na Universidade, 2003. p.51-65.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a Política Educacional do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 08-17, 2010.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.10, n.18, p. 70-80, jul./dez. 2000.