

Encruzilhadas entre história e educação na diáspora

Emanoel Luís Roque Soares
Juvenal de Carvalho Conceição
Rosy de Oliveira
Leandro Antônio de Almeida
(Orgs.)



Editora UFRB

Encruzilhadas entre história e educação na diáspora



REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

Walter Emanuel de Carvalho Mariano

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteadó Júnior

COMITÊ CIENTÍFICO

(Referente ao Edital nº. 002/2020 EDUFRB – Edital de apoio à publicação de livros eletrônicos)

Leandro Antonio de Almeida

Rita de Cassia Dias P. Alves

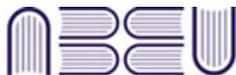
Emanoel Luis Roque Soares

Rosy de Oliveira

Antonio Liberac C. Simoes Pires

Juvenal de Carvalho Conceição

EDITORA FILIADA À



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Emanoel Luís Roque Soares
Juvenal de Carvalho Conceição
Rosy de Oliveira
Leandro Antônio de Almeida
(Orgs.)

Encruzilhadas entre história e educação na diáspora



Cruz das Almas - Bahia - 2020

Copyright©2020 Emanuel Luís Roque Soares, Juvenal de Carvalho
Conceição, Rosy Oliveira, Leandro Antônio de Almeida

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:
Antonio Vagno Santana Cardoso

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

E56 Encruzilhadas entre história e educação na diáspora /
Organizadores: Juvenal de Carvalho Conceição [et al.]_
Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020.
320 p.; il. . – (Coleção Pesquisas e Inovações
Tecnológicas na Pós-Graduação da UFRB; volume 5).

ISBN: 978-65-87743-39-4.

1.História – Recôncavo (BA). 2.Negros – Aspectos
sociais. 3.Índios – Vida e costumes sociais. I.Universidade
Federal do Recôncavo da Bahia. II.Conceição, Juvenal de
Carvalho. III.Oliveira, Rosy de. IV.Almeida, Leandro
Antônio de. V. Soares, Emanuel Luís Roque. VI.Título.

CDD: 981

Ficha elaborada pela Biblioteca Central de Cruz das Almas - UFRB.
Responsável pela Elaboração - Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 /
1615) e Neubler Nilo Ribeiro da Cunha (Bibliotecário - CRB5/1578)
(os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA
Tel.: (75) 3621-7672
editora@reitoria.ufrb.edu.br
www.ufrb.edu.br/editora
www.facebook.com/editoraufrb

Sumário

Prefácio

Antônio Liberac Cardoso Simões Pires..... 9

Apresentação: um quilombo acadêmico no Recôncavo 11

PARTE I - IDENTIDADES

Ideais femininos no terreiro Ylê Axé Alaketu Ajunsun Zitozan

Marilene Martins dos Santos, Emanuel Luís Roque Soares..... 17

Emergência étnica e povos indígenas do nordeste

Tamires Santos Teles, Fabricio Lyrio Santos..... 33

Nação Grúncis nos contos de mestre Didi

Antônio Marcos dos Santos Cajé, Antônio Liberac Cardoso Simões Pires..... 49

Estudantes palop da UNILAB: encantos e desencantos além mar

Leodineia da Costa Reis, Emanuel Luís Roque Soares..... 63

PARTE II - QUILOMBOS

Histórias da matinha dos pretos: do quilombo ao cruzeiro

Railma dos Santos Souza, Rosy de Oliveira 79

Cartografia social de um remanescente de quilombo

Lilian Soares da Silva, Rosy de Oliveira..... 95

A abordagem do conceito de quilombo na escola

Girlandio Gomes Bomfim, Emanuel Roque Luís Soares..... 113

Lucinda: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo

Andrea de Carvalho Moreira, Emanuel Luís Roque Soares 129

PARTE III - EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A experiência: aqui é África – teatro do negro na educação

Frederico da Luz Santana Filho, Cláudio Orlando C. do Nascimento, Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus..... 145

Jogos educativos de origem Africana e afro-brasileira	
<i>João de Deus Fonseca Junior, Rita de Cássia Dias P. de Jesus</i>	155
Adinkra: cultura africana no ensino fundamental	
<i>Eliane Fátima Boa Morte do Carmo,</i> <i>Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus</i>	169
Educação antirracista nas prisões baianas	
<i>Franklim da Silva Peixinho, Solyane Silveira Lima</i>	181
Transformando teoria em pratica em Amargosa	
<i>Jardelina Garcia Santana, Emanuel Luís Roque Soares</i>	195
Clube de história: a cultura afro-brasileira na escola	
<i>Delmaci Ribeiro de Jesus, Emanuel Luís Roque Soares</i>	211
PARTE IV - TRAJETÓRIAS E LUTAS	
João de Deus: o rebelde cachoeirano de 1798	
<i>Flávio Márcio Cerqueira do Sacramento,</i> <i>Walter da Silva Fraga Filho</i>	229
Memórias da Independência do Brasil em Cachoeira	
<i>Tamires Conceição Costa, Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus</i>	245
“Um candomblé incomodativo”e o jornal a tarde	
<i>Bárbara Santana Nogueira,</i> <i>Antônio Liberac Cardoso Simões Pires</i>	259
O exercício da prostituição em Feira de Santana (1940-1960)	
<i>Thaia Conceição Porto, Luciana Da Cruz Brito</i>	269
Negros militantes: movimento negro baiano (1970-1980)	
<i>Andersen Kubnhavn Figueirêdo,</i> <i>Antônio Liberac Cardoso Simões Pires</i>	285
Professores formados pelo programa UNIAFRO - UFRB	
<i>Danilo Fé Silva, Antônio Liberac Cardoso Simões Pires</i>	301
Sobre os autores	313

Prefácio

Antônio Liberac Cardoso Simões Pires¹

O mestrado profissional em História da África, da Diáspora Africana e dos Povos Indígenas é fruto do compromisso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em promover, conforme seu projeto político-pedagógico, uma educação superior levando em consideração a história, a memória, as tradições e inovações que compõem e instituem a vida na Região o que implica em mergulhar nas histórias, culturas e as tradições africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Neste cenário, passo fundamental a criação do Grupo de Pesquisa, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Recôncavo, NEAB/UFRB, registrado no CNPq com as linhas de pesquisas: a) Escravidão e o Pós-Abolição; b) Comunidades Negras Rurais; c) Educação Para as Relações Étnico Raciais; d) Gênero e Raça; e) Saúde da População Negra; f) História da África; g) Culturas Negras e, posteriormente, com a linha de pesquisa em Arqueologia das Populações Negras e Indígenas;

O NEAB propiciou a organização e aprovação do PROJETO UNIA-FRO/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão Social - SECADI-MEC destinado à formação continuada de professores da Educação Básica na Região compreendendo 36 escolas dos seguintes municípios baianos: Cachoeira, Santo Amaro, São Felix, Muritiba, Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus, Maragogipe, Governador Mangabeira, Amargosa, Mutuípe e Brejões em turmas organizadas nos Centros de Artes Humanidades e Letras (CAHL - Cachoeira) e no Centro de Formação de Professores (CFP - Amargosa). O resultado desta ação foi a certificação de duzentos e dez (210) professores no Curso de Especialização em História da África da Cultura Africana, conforme previsto para os períodos de 2012/2013; 2014/2015; 2016/2017.

Essas experiências vinculadas à área de História, relacionada ao ensino, a pesquisa e a formação na educação básica e no ensino superior

1 - Professor Titular, Líder do NEAB-UFRB e Coordenador do MPHADPI.

impulsionaram a criação e dão sustentação à implantação do Mestrado Profissional em História da África na UFRB, que iniciou suas atividades letivas em março de 2014. As experiências realizadas, desde o NEAB até o PPMHADPI, têm contribuído para a transformação do ensino de História, sobretudo por meio da produção bibliográfica, de livros, de materiais didáticos, de inovações curriculares associadas às propostas de formação de professores da Educação Básica na Região.

A presente obra, “Encruzilhadas entre História e Educação na Diáspora”, é parte deste processo e expressa o trabalho desenvolvido por docentes, mestrandos, técnicos e colaboradores atuantes no NEAB e no programa. Trata-se de mais um instrumento de apoio e de troca de experiências entre profissionais comprometidos/as com uma educação antirracista.

Apresentação: um quilombo acadêmico no Recôncavo

*Emanoel Luís Roque Soares
Leandro Antônio de Almeida
Juvenal de Carvalho Conceição
Rita de Cássia Dias Pereira
Rosy de Oliveira*

Aquilombamento acadêmico é a melhor definição para este livro, por valorizar os conhecimentos das culturas africanas, afrodescendente e indígenas, sempre vistos como menores e menos importantes no meio acadêmico brasileiro. É fruto do trabalho acadêmico-militante de docentes (orientadores/as e coautores/as) e mestrandos/as (autores/as) do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PPGMPHADI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Assemelha-se a um quilombo quando reúne, em uma só célula, os saberes diaspóricos, afro-brasileiros, africanos e indígenas no Brasil, narrando, descrevendo e ensinando através de produtos acadêmicos e pedagógicos, os quais necessariamente não obedecem a uma epistemologia do Ocidente.

Tal perspectiva surge da necessidade de atender a Lei nº 10.639 de 2003 e sua atualização na lei 11.645 de 2008, dispositivos que tornaram obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas da educação básica. Resultantes das lutas e conquistas dos movimentos negros e dos movimentos dos povos indígenas no Brasil, as leis até hoje desafiam e convidam o meio acadêmico e educacional a realizar importantes e urgentes reformulações. A mais premente e ainda necessária é a inserção de temáticas sobre sujeitos, grupos e processos cruciais para a formação do país, mas que foram marginalizados e silenciados por uma tradição eurocêntrica da escola e da universidade, na maior parte das disciplinas e campos de pesquisa.

Trata-se de repensar temas, metodologias e as formas de exposição dos resultados das pesquisas de modo a formar docentes dispostos e preparados para promover uma profunda mudança no ensino de História. Motivados por esse objetivo é que um conjunto de docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia se lançaram no desafio de constituir um Mestrado profissional em História da África, da Diáspora africana e dos povos Indígenas.

Ao abrir o leque de formatos de trabalho final de curso, a modalidade profissional de pós-graduação *strictu sensu* favorece a pesquisa acadêmica pensada para suprir diretamente os anseios da sociedade. Os Mestrados Profissionais representam uma grande novidade na área de pesquisa e pós-graduação em História da última década no Brasil. Até 2011, o único e pioneiro Mestrado nessa modalidade era oferecido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Atualmente, há dez programas de pós-graduação ofertando, para centenas de mestrandos, cursos em instituições de todas as regiões do País. Com a expansão ocorrida entre 2013 e 2014, atualmente já existe uma significativa quantidade de Trabalhos Finais de Curso (TFCs), apresentados em variados formatos, nas áreas de concentração Ensino de História e Patrimônio. Nesse ínterim, em 2017 uma portaria do Ministério da Educação abriu perspectivas de criação de doutorados profissionais, sendo três deles aprovados pela capes para funcionamento ainda em 2020.

Parte dessa expansão inovadora, o Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas foi aprovado pela Capes em 2013 e funciona desde 2014. Suas pesquisas são desenvolvidas no âmbito da sua área de concentração em História da África, da Cultura Negra e dos Povos Indígenas, tendo como elemento de unidade o Projeto de Ensino da História delineado pelas diretrizes operacionais relacionadas às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O Programa destina-se a ampliação e qualificação da reflexão crítica na produção de material didático, das pesquisas especializadas e do alargamento das políticas públicas relacionadas à área. Nesse particular, tem se constituído num verdadeiro laboratório voltado à experimentação de formatos e linguagens.

O programa atua em duas linhas de pesquisas inter-relacionadas. A primeira é Ensino de História, Diversidade e Movimentos Sociais. Nesta linha, a pesquisa compreende teorias, políticas e práticas relativas à formação de professores/as, implicada com as temáticas das Populações Negras e das Relações de Gênero; das Comunidades negras rurais e das Religiosidades Afro-brasileiras; dos Movimentos Negros e das Políticas Curriculares; dos Projetos Educacionais e da Educação das Relações étnico raciais e das Políticas Indigenistas no Brasil. Já a segunda linha é História da África, da Diáspora Negra e dos Índios nas Américas, que aborda a formação de professores/as e todas as variáveis relativas às temáticas: História Geral da África; Cultura nas Américas; Negros no Pós-abolição no Brasil e História Indígena.

Todas essas temáticas envolvem objetivos práticos voltados para o conhecimento científico aplicado. Os pesquisadores/as egressos desse Programa são profissionais da educação básica, ensino fundamental I e II; doutorandos; escritores; técnicos nas instituições públicas municipais, estaduais e federais ávidos em nos provocar a começar a entender algo, seja uma pessoa, um jogo, um território de coletividade negra, afro-indígena ou um evento histórico reflexo da colonialidade nos cenários das sociedades contemporâneas.

Em sete anos de atividades do PPMPHADPI, os temas "África", "Diáspora", "Povos Indígenas", "Recôncavo", "Bahia" se materializaram em livros didáticos informativos, livros didáticos ficcionais, livros infantis, paradidáticos, dissertações, recomendações a docentes, jogos de tabuleiro, jogos de RoleplayingGame, catálogos, documentários, vídeos biográficos, relatórios avaliativos, laudos antropológicos e outros tantos formatos. Esta obra se propõe a socializar alguns resultados desse processo através dos seus vinte capítulos, organizados em quatro conjuntos temáticos.

No primeiro conjunto, intitulado "*Identidades*", as experiências de vida e exercício da liberdade são tratadas como elementos identitários, a partir de enfoques sobre povos africanos e indígenas e suas

demandas, assim como de estudantes africanos de língua portuguesa na Diáspora e de mulheres de terreiro, as quais tem na vivência da espiritualidade e da vida comunal seus referentes constitutivos.

“Quilombos”, parte 2 desse livro, aborda com registros biográficos e historiográficos que tratam das especificidades dos quilombos, desde a sua conceituação, cartografia social, à identificação das lutas pelo reconhecimento, às iniciativas de formação emancipatória pela via da educação quilombola.

A terceira parte do livro destaca a *“Educação Antirracista”*, através de experiências de implementação da lei 10.639/08 como o teatro negro, os jogos educativos de matriz africana e afro-brasileira, a abordagem interdisciplinar com símbolos africanos e com a utilização de literatura, tanto na educação formal em escolas, quanto em ambientes não escolares de formação e socialização, dando uma dimensão das possibilidades de utilização e metodologias das propostas educacionais antirracistas.

“Trajetórias e Lutas”, quarta sessão desta obra, reúne, em um rico mosaico, experiências de vida e liberdade do povo negro. De personalidades como João de Deus, um revolucionário negro, aos militantes do movimento negro baiano, de meados do século XX, passando pela via do ativismo religioso do candomblé, das memórias de luta pela independência e pela sobrevivência, às margens de uma formação social e racialmente excludente até a ação formadora do coletivo de docentes negras e negros que integram o Núcleo de Estudos afro-brasileiros da UFRB, o NEAB- Recôncavo. Registram-se nos textos as alternativas e a relevante e expressiva presença do povo negro para a garantia de uma sociedade mais igualitária em nossos tempos.

O livro *“Encruzilhadas entre História e Educação na Diáspora”* apresenta, portanto, as atualizações do devir negro e indígena, a partir das contribuições de intelectuais implicados/as, que estabelecem fortes elos entre a auto formação e o compromisso social promotores de justiça social e igualdade, e que fazem da vida acadêmica a sua seara de luta e libertação.

PARTE I
IDENTIDADES

Ideais femininos no terreiro Ylê Axé Alaketu Ajunsun Zitozan

*Marilene Martins dos Santos
Emanoel Luís Roque Soares*

O *lócus* do estudo é o terreiro de candomblé, Reinado Congo de Ouro, na cidade de Nazaré, na Bahia, onde a presença feminina é significativa, habitando o espaço religioso. Foi necessário um estudo preliminar, isto é, uma sondagem de campo, primeiro na cidade onde reside a pesquisadora, o que não foi possível. Uma característica muito rara, família extensa morando em terreiros de candomblé. Na cidade, o único encontrado, constando ao mesmo tempo, liderança feminina e número significativo mulheres morando no mesmo espaço do culto. Chegando até lá com o auxílio da *Mametu Nkise Zunkuê*, a popular Reizinha de *Angorô*, proprietária e líder do Terreiro Inzo *N'Gunzo Zunkuê*, localizado no Loteamento Jardim Imperial, s/n, atrás da CEASA – Santo Antônio de Jesus/Bahia, atual coordenadora da FENACAB da região.

Foram tomados como objetos de análise textos escritos (mensagens expostas em diversos suportes, físicos – camisas, paredes ou virtuais – sites, blogs) orais (entrevistas, depoimentos, relatos, fotos, filmagens, etc.) mensagens que se reelaboram no interior feminino dentro do candomblé, mais precisamente no *Ylê Axé Alaketu Ajunsun Zitozan*, conhecido popularmente Terreiro Reinado Congo de Ouro. O núcleo da pesquisa focou o discurso e a presença feminina no candomblé. E assim, objetivou compreender o discurso da mulher negra de santo no seu contexto religioso – o Candomblé, em que a sua representatividade é significativa – mais precisamente, no *Ilê Axé Alaketu Ajunsun Zitozan* – popular Reinado Congo de Ouro. Além do seu primeiro objetivo, buscou formar bases sólidas para discussões, inferências e reflexões sobre a presença da referida mulher, no âmbito do município de Nazaré das

Farinhas; adquirir embasamento teórico e empírico, na expectativa de potencialização de participações e contribuições significativas na construção de políticas públicas em prol da figura feminina negra de santo, que promovam mais visibilidade e melhoria de vida - as mais urgentes, em particular, para as que habitam o campo dessa pesquisa. Tudo isso, a partir do trânsito entre as fronteiras da oralidade e da escrita, através de análises de conteúdos orais: comportamentos, representações simbólicas, e narrativas, com intuito de obter elementos a serem comparados e/ou analisados, juntamente com conteúdo de documentos escritos, consoante a um estudo contextualizado e da investigação de seu cotidiano, de vivências: suas variadas formas de comportamento, do que lhe traz satisfação, contentamento, anseios, seus ideais, como também, de suas angústias, frustrações, dificuldades, carência, perspectiva para o futuro, de como se porta frente às diversas manifestações de racismo como a discriminação, o preconceito e a opressão, no dia-a-dia, no seio da sociedade da referida cidade e dos mecanismos operantes na sua contínua resistência na defesa de sua família, seus valores, seus costumes, sua religião, sua cultura.

Frisamos que para a discussão sobre a teoria da análise do discurso, tomamos de empréstimo alguns dos postulados de estudos de seguidores da Teoria da Análise do Discurso da Escola Francesa, a exemplo de Michel Foucault e Michel Pêcheux - abordagens presentes tanto em estudos tradicionais quanto nos mais recentes, embora não atenda totalmente às peculiaridades culturais e ideológicas do presente estudo. Destacamos que sentimos a falta de teorias de AD mais específicas para embasamento das pesquisas de populações tradicionais em geral, especialmente, para este estudo específico. Além disso, lamentamos a ausência dos estudos do médico psiquiatra Juliano Moreira (1873-1933), baiano de Salvador, o primeiro professor universitário brasileiro a citar e incorporar a teoria psicanalítica no ensino da medicina. Caso suas obras não fossem ignoradas no passado, principalmente, seus estudos sobre psiquiatria iniciados, no Brasil, em 1881, hoje pes-

quisadoras e pesquisadores negras/os não estariam vivendo um atraso com relação às concepções e conceitos sobre relação de poder, pois, o mesmo desmistificou muitas delas formuladas dentro do ponto de vista eurocêntrico. Todavia, reforçamos que, mesmo considerando os conceitos de discurso que somam corpo, linguagem, sociedade, interação e cultura, ainda assim, suas acepções não contemplam satisfatoriamente os estudos que se deseja fundamentar, pois, todas essas teorias estão embasadas em conceitos de comunicação, funções da linguagem, divisões e relações sociais eurocêntricos.

Na antiguidade, a base de transmissão de conhecimento em muitos países africanos era a oralidade, a escrita é usada em situações de menor importância, lembrando também que o sentido desta, para os povos africanos, difere bastante da concepção europeia sobre a mesma. O princípio das relações entre humanos é o de coletividade, comunidade e não de sociedade moderna, nem todas as relações de poder são estabelecidas a partir do patriarcalismo. Os gêneros textuais são, em sua maioria, orais e, ainda, vale ressaltar que os conhecimentos prévios de África e da diáspora ao longo da história foram silenciados, reprimidos, diminuídos, sabotados, desbotados, apropriados, patenteados em nome do colonizador, enfim, desvalorizados. Colocamos isso, visto que os estudos eurocêntricos sobre o discurso têm raízes antigas também. Entendemos, igualmente, que o discurso do povo de santo, especialmente, das mulheres, não se resume apenas na oralidade (fala) e escrita, é para, além disto, o seu corpo fala, suas vestes em geral, suas ocupações e seus rituais cotidianos. Por isso, também, a religião foi umas das manifestações da diáspora que mais sofreu repressão e, ao mesmo tempo, a que mais resistiu, em meio de uma cultura ocidental, europeizada, em que a referência de gênero era e ainda é o sexo masculino.

A significativa influência da civilização africana nas Américas e, em particular no Brasil, no que diz respeito à formação do patrimônio sócio-econômico-cultural da sociedade, atribuímos a vários fatores

como: o número expressivo da entrada de negros escravizados trazidos para o Brasil, adicionando ao total de seus descendentes de várias gerações, levando-se em conta as nações de três diferentes regiões e, sobretudo, a resistência das populações negras. Cientes disto, entendemos como um crime contra a história da humanidade, toda e qualquer manifestação de indiferença, negligência ou tentativa de silenciamento da voz deste povo, ao mesmo tempo que acreditamos ser um dever desta nação “pagar” esta dívida, com políticas de reparação histórica e compensação (CUNHA JÚNIOR, et al., 2008), ou seja, recontar a história do ponto de vista da diáspora, a desconstrução da “verdade” que nos foi imposta e corrigir, estreitar as desigualdades socioeconômicas e culturais acumuladas durante séculos. Para trilharmos o caminho ideológico acima anunciado, apoiamos-nos, principalmente, nos estudos de Narcimária Correia, Helena Theodoro, Lélia Gonzáles, Ângela Devis, Fernanda Carneiro, Rosália Lemos’Ana, Emanuella Oliveira, Bell Hooks, Rita de Cássia Dias, Hampâté Bâ, Stuart Hall, Jan Vansina, Muniz Sodré, Édson Carneiro, Júlio Braga, Henrique Cunha Júnior, Emanoel Soares, Lisa Castilho, dentre outras e outros. Veremos abaixo a contribuição de algumas dessas e alguns desses.

Seguindo os princípios de (VANZINA, 1982, p.138) a tradição oral afro-brasileira foi e é tomada como um campo específico de conhecimento - produtor de memórias, histórias, ações, discursos/textos, orais e ou escritos sobre a diáspora. Nesse contexto, a tradição oral afro-brasileira revela-se num lugar complexo e plural, portadora de significados múltiplos, de tessitura híbrida de relações conflituosas, porém, dialógicas com outros saberes, signos e emblemas, nem sempre revelados ou decifráveis para todos. Auxiliou-nos também, no posicionamento perante as fontes, relativo ao tratamento dispensado às duas modalidades: oral e escrita, e reafirma-nos a importância e a força da palavra falada nas civilizações africanas e a descreve como portadora do poder de criação, “A oralidade é uma atitude diante de uma realidade e não uma ausência de uma habilidade” (VANZINA, 1982, p.140).

Hall (1998) chamou de traço da pós-modernidade - grande capacidade de deslocamento da identidade, não no sentido literal de mudança, mas no que diz respeito à reelaboração e reorganização das estruturas tradicionais, seus costumes, idiomas, organizações socioeconômicas, políticas, religiosas, etc., a forma essa como projetou e se reestabeleceu a diáspora africana escravizada no Brasil, resistindo, ao tempo que ressignificava tudo que o identificava como filhas e filhos de uma nação, de seu extenso continente - considerando a diversidade dos grupos étnicos de cada uma. Desta forma, o *candomblé* é um exemplo vivo e forte dessa resistência.

No que se refere às fortes reações de resistência, logo no alvorecer do século XX por parte da sociedade contra as tentativas das populações negras de projetarem-se na condição de sujeito da formação de valores permanentes que hoje melhor singularizam e definem a sociedade e as culturas baianas, fundamentamo-nos em (BRAGA, 2014) o qual afirma que a diáspora se viu obrigada a estabelecer estratégias que permitissem, e permitiram, a conquista do espaço o qual, no seu interior, desenvolvia-se, dentre outras ações, relativas aos aspectos psicológicos e sociais, e observa que incorre-se num erro e é até mesmo preconceituoso imaginar que, do sistema social vigente e da classe dominante, as populações negras foram apenas vítima. Esta concepção, disseminada por alguns estudiosos, contribuiu apenas para esconder ou mascarar muitas ações dessas populações para defender-se da sociedade, que insistia, nem sempre com sucesso, em empurrá-las para uma posição de inferioridade social.

Com os ensinamentos de (SODRÉ, 2002) destacamos nos estudos os estragos com o rompimento dos vínculos familiares e sociais de origem causados à diáspora africana, o afastamento de sua condição de um ser pessoal e social, isolando-a no novo mundo, um dos mais perversos efeitos do tráfico intercontinental e seus mecanismos de recolocação como sujeito no novo continente. Conforme o autor,

na Bahia, a maioria dos povos africanos foi forçada a refazer todas as suas relações por meio da comunidade “parentes de nação”, logo nas primeiras horas de cativeiro, ou mesmo antes, até à sua condição atual na Bahia, possibilitando, no meio dos seus, a preservação de uma identidade, sentimento de pertencimento a uma família, e de integração a uma história. E com seu estudo multidisciplinar contribuiu com dois significativos elementos para este estudo: força e espaço. Trata das mudanças de conceitos dos mesmos através da evolução histórica e a relação intrínseca deste binômio na tradição africana. E ainda, suas discussões em (SODRÉ, 1983) auxiliou-nos na abordagem sobre o dinamismo masculino e feminino no candomblé e o princípio do poder dentro da religião.

Os estudos de Castilho (2005), colaboraram com a discussão sobre os discursos que circulam no interior dos espaços-terreiros e fora deles relacionados aos candomblés, especialmente, referentes à oralidade versus escrita e ao segredo. Declara haver uma preocupação com os discursos, escritos e visuais, os primeiros, pelo motivo de que eles transgredem os espaços discursivos de um corpo de conhecimento, cuja circulação está restrita a níveis hierárquicos dentro do mesmo. E acrescenta também, existir uma atenção maior para a fotografia, a forma visual do discurso, pois, ela pode ultrapassar o raciocínio verbal/análítico, provocando reações negativas quando visualizada por pessoas estranhas ao culto.

Com base nas pesquisas de Carneiro,(2002) fizemos a descrição étnica dos povos africanos trazidos para o Brasil para trabalharem em condição de escravos, organizando por nações e grupos linguísticos. Conforme o autor, foram divididos em dois grandes grupos conforme a procedência: negros bantos (sul da África), os sudaneses (da zona do Níger, na África Ocidental). O segundo grupo, após introduzido na Bahia, foi espalhado pelo Recôncavo Baiano, utilizado nas lavouras. Os negros sudaneses eram os nagôs (iorubas), os jêjes (ewes), as minas (tshi e gás), os galinhas (grúncis), os tapas, os bornus. Para a Bahia também trouxeram negras e negros fulas e mandês (mandingas), carrega-

dos de forte influência muçulmanas etc. Trouxe-nos aporte ainda, sobre a multiplicidade de práticas existentes dentro do Candomblé, divisões e os estados em que em que se propagou e firmou. Carneiro (2002), afirma que a Bahia é o Estado onde o candomblé mais se fortaleceu. Entretanto o candomblé teve historicamente casas importantes no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Maranhão. A população atual de Salvador é de 2.857.329 milhões (IBGE, 2018). De acordo com o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA), em 2016 havia 1.165 terreiros cadastrados na capital.

E no reportar o olhar para o processo de desumanização sofrido pelas populações negras, o filósofo, cientista social e revolucionário, o argeliano Frantz Fanon, através de sua obra *Pele Negra Máscaras Brancas* (2008), foi um grande parceiro para as reflexões. Fala que o lugar para negras e negros foi condicionado, tendo por base a cor da pele. E ainda, em que estas/es tornaram-se em decorrência de séculos de escravidão: prisioneiro de si próprio, da necessidade de libertação do olhar do colonizador, que não enxerga no negro uma pessoa, mas uma cor, mas para isso, deve, antes, libertar-se de si próprio, desse lugar ou entre lugares no qual encontra-se aprisionado. Adiciona que a cor é determinante para “salvar”, tanto para condenar: “Quando me amam, dizem que é apesar da cor da minha pele. Quando me detestam, se justificam dizendo que não é pela cor da pele. Em uma ou outra situação, sou prisioneiro de um círculo infernal” (FANON, F. 2008, p. 34).

Metodologia

Alinhamos aos norteamentos teórico-metodológicos de Cunha Júnior (2008, 2019, 2020) às considerações para elaboração do método de Soares (2016) que constam do primeiro capítulo - O Método: *A fenomenologia e a genealogia como métodos de pesquisa*, desenvolvido na sua tese *As vinte e uma faces de Exu na Filosofia Afrodescendente da Educação* (2008), trouxe-nos uma possibilidade de definirmos me-

lhor uma prática metodológica que atendesse, e atendeu, às intenções desta pesquisa e de descrevermos o caminho que foi percorrido durante sua execução. Ofereceu-nos um condicionamento metodológico ao explicar os métodos utilizados na sua pesquisa - a fenomenologia e a genealogia. Sobre o primeiro, interpretando as palavras de Edmund Husserl (1859-1938), autor da obra *Ideia de Fenomenologia* (1990), na qual afirma ser a fenomenologia o método crítico do conhecimento universal das essências, ele desenvolve. A aplicação que fez do método fenomenológico interpretado por Husserl (1859-1938) no seu estudo sobre Exu, o qual na tradição africana é a divindade comunicação, do relacionamento, do cruzamento de caminhos, por isso possui múltiplas personalidades, representando as várias identidades humanas, mostrando a sua eficiência para o estudo das múltiplas personalidades da divindade, adequou-se coerentemente ao estudo do comportamento e identidade humana, principalmente, para as populações que viveram a condição de diáspora e seus descendentes, particularmente, a diáspora africana e afrodescendente no Brasil. E a agregação ao segundo, a genealogia - metodologia de cunho filosófico que se dedica a estudar a origem, ascendência, procedência, casta, etc. dos seres humanos -, outro caminho escolhido por Soares (2008), fundamentado nos conceitos nietzschiano e apoiando-se na compreensão de relação de poder de Foucault, para contemplar outros ângulos de seu referido estudo, permitiu-nos discutir a relação de poder de todos os segmentos sociais e ideológicos abordados nesta pesquisa, principalmente de gênero.

Olhar militante e intelectual feminino

No caminho por um olhar feminino sobre as discussões mencionadas anteriormente e outras igualmente relevantes asseguramo-nos na intelectualidade e militância de Lélia Gonzáles, Helena Theodoro Lopes, Jurema Pinto Werneck, Luiza Helena de Bairros, Mãe Stella de Oxóssi, Beatriz Moreira Costa, Mãe Beata de Iemanjá, Narcimária Luz, dentre outras.

Quanto à disseminação da concepção moderna da escrita, a sua supervalorização e seus usos no controle das populações negras exercidos nas ex-colônias europeias, particularmente, no Brasil, a tese da escritora brasileira, doutora em Educação, Narcimária Luz - ABEBE: A Criação de Novas Perspectivas Epistemológicas em Educação (1997) foi importantíssima para análise crítica do panorama histórico da educação brasileira, principalmente, para entendermos os estratagemas da ideologia da escrita que sempre visou a promoção do recalque, a discriminação da alteridade e repressão da continuidade da civilização africana no país pelas populações negras, concepções implantadas no sistema educacional, extensivas, dentre outros, ao sistema carcerário, em nome do cristianismo e do "progresso ou civilização", bem como, para a exploração das questões referentes à conexão entre dois mundos, contextos distintos - diálogo entre as comunidades-terreiros e as sociedades oficial e civil.

Lélia Gonzáles, historiadora e filósofa; Helena Theodoro, professora e filósofa; Luiza Bairros, doutora em Sociologia foi Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; e Jurema Pinto Werneck, médica e doutora em Comunicação, além de outros temas, auxiliou-nos na discussão sobre gênero. As quatro retratam a trajetória de encontros da mulher negra.

A primeira, desta a luta pela liberdade e a resistência à pressão social, através do movimento negro. Além disso, Gonzáles (1982) reforça o nosso pensar sobre as teorias do discurso que tradicionais e mesmo as dita modernas, a partir de suas denúncias que faz sobre o que reza a teoria da psicanálise freudiana e seus aliados, em relação à nossa linguagem, os quais alegam que não sabemos nos expressar: "não saber o que diz, dizer outra coisa que não o que se diz", concepção que nos retrata como uma besta.

A segunda, evidencia o domínio ideológico da moral cristã sobre todas as outras religiões, contexto no qual não há espaço para a mulher negra pensar-se gente e, ainda, Theodoro (1996) aprofundada o debate sobre as consequências do sexíssimo – a discriminação pelo gênero

e pela cor -, como elemento determinante para a condição em que se encontra a mulher negra hoje, numa posição de total exploração social.

A terceira alerta-nos para o perigo de alimentarmos certas ideias ou reproduzirmos sem uma análise crítica sobre o que está por trás do que "literalmente" dito no discurso, um deles é a ideia de que a discriminação é mais pela classe social do que pela cor. Bairros (2011) ,alerta-nos da necessidade de estarmos sempre vigilantes, pois, esse tipo de discurso reforça outro discurso, o da incapacidade do povo negro para corresponder aos estímulos que a sociedade ofereceu às pessoas pobres ao longo dos séculos e que somos pobres porque somos inferiores.

E a quarta, trouxe-nos aportes para falarmos sobre os reflexos, "efeitos colaterais", da discriminação, condições de trabalho e opressão social à qual o corpo negro é submetido, com destaque para o corpo negro feminino, que no contexto de sexíssimo fica exposto à violência de toda natureza, salientando a necessidade urgente de cura. Werneck (2016), em *Racismo institucional e saúde da população negra* fala da falta assistência para as enfermidades da genética negra, há outros transtornos físicos e emocionais de que sofrem as mulheres negras.

Resultados

As mulheres de santo da comunidade em questão enfrentam discriminação de gênero, mesmo que implicitamente, em alguns casos. Adiantamos que, com exceção de uma, todas elas possuem companheiros negros. Dentro do terreiro há um patriarcado instalado que interfere na visibilidade feminina, principalmente, a liderança atual, que por mais que se esforce e se dedique ao terreiro e à comunidade é sempre comparada com a figura masculina que antecedeu, as qualidades deste são apresentadas como alguém inigualáveis e inatingíveis por outro (a) liderança. As suas ações e atitudes são sempre confrontadas com as do outro. Esta visão é, predominantemente, dos homens. Os homens são muitos saudosos de um modo austero, inflexível, conservador de conduzir. As imperfeições da figura masculina são vistas

como necessárias ou compensadas por outras faculdades, qualidades, virtudes, aptidões e grandezas do imaginário masculino. A boa notícia é que estas mulheres, não são subordinadas aos seus companheiros, no seu particular, não admitem transgressões destes, quando se vê em desvantagem, as mais velhas rompem com as intimidades de um casal e as mais novas separam-se ou terminam o namoro e continuam a vida como outro companheiro; a grande maioria não tem medo de recomeçar. Outras, em contextos diferentes deste, continuam com os companheiros, mas transgredem as suas regras, não aceitam ou permitem que os mesmos determinem ou as impeçam de realizar coisas importantes em suas vidas, principalmente, sociais e religiosas. A maioria absoluta não se submete aos ditames do patriarcado, aos poucos elas vão quebrando as barreiras desse, pelo menos, nos seus lares. É mais difícil quebrar o muro do esquecimento social, da invisibilidade constituída num passado, em que os valores eram muito mais injustos com a parte feminina, no contexto desta comunidade e, igualmente, na cidade, a qual possui mais de 300 anos de história marcada pela escravidão, chefiada pelo senhor dono engenho, que tratava de forma desumana a diáspora, privando-a toda dignidade e essa violação, para a mulher, foi muito mais agressiva, que os bloqueios do presente, do cotidiano.

Em geral, o sistema educacional dessa cidade, para as referidas mulheres, ainda opera do ponto de vista apenas da classe dominante. Os conteúdos dos livros didáticos e as atividades escolares são, prioritariamente, eurocêntricos. Apesar de seus líderes não se manifestarem, explicitamente, contra a religião, impera a omissão quando isso ocorre no contexto escolar.

A multifocalidade da mulher negra é, expressivamente, presente na comunidade. Elas não esperam pelos seus companheiros para a defesa de sua família. Além do fazer religioso, dos fazeres domésticos, desempenham mais uma ou duas atividades, mesmo aquelas que possuem um emprego fixo, não se contentam com só coisa, quando isto é o meio encontrado para alimentar sua família.

Essas mulheres, também, acreditam que o espaço físico influi no relacionamento dentro da família, e que a disputa por lugar, a busca por privacidade, fruto da particularidade de cada um e suas necessidades dentro de uma coletividade, é motivação de certos desentendimentos. Sentem falta de um atendimento mais humano e menos parcial nesses espaços, porém, destacam que a falta de médicos, as enormes filas no atendimento e a demora na marcação de consultas e resultados dos exames, são os mais críticos.

Uma minoria destas mulheres entrou para religião por força de grande motivação externa, pela necessidade de solucionar um problema na sua vida, entretendo conforme a grande maioria, principalmente, para as que já nasceram mergulhadas no Sagrado desta comunidade, estar foi uma circunstância da vida, porém, confirmar, iniciar-se e permanecer é, simplesmente, pelo amor ao Sagrado, ao seu Orixá e tudo de bom que a religião proporciona-lhe e representa na sua vida, especialmente, a família e a memória do principal responsável por tudo.

Nos seus discursos, as mulheres consideram e deram provas, que a religião é uma forte aliada para a solução de problemas no dia a dia, dos mais variados, é o apoio médico, legal, financeiro; As mulheres apresentam dificuldade em reconhecer o racismo estrutural, aquele que não só determina o modo pensar e agir das pessoas, como também, as coloca numa condição desfavorável em todos os setores da sociedade em relação a outro grupo étnico, que se torna hegemônico., judicial, moral etc., contudo, admitem que isto não pode ser motivo de acomodação.

O candomblé é um dos fortes exemplos que ilustra o heroísmo da mulher negra, por ser uma religião que, em sua maioria, é comandado por mulheres, sacerdotisas, e, também, por isso são mais perseguidas e discriminadas. As mulheres de santo desta comunidade enfrentam injustiças externas e internas. Somado a classe social ao racismo religioso, na sociedade, elas ainda enfrentam a tentativa de dominação do gênero masculino por parte de seus companheiros que se utilizam da orientação religiosa dessas mulheres como motivo para controlá-las e dominá-las, apesar de pouco sucesso com a maioria

As mulheres acreditam que os estudos ainda é o melhor caminho para mobilidade social, do mesmo modo, entendem que não dá para esperar o título chegar em suas mãos para comprar o pão, o sustento. Reivindicam melhores condições para continuar os estudos ou retornar, sem ter que abrir mão deles para fazer um bico ali ou acolá como condição de não ver a sua família passar de fome.

Salvar o próximo que todo dia chega na porta é o que mais importa, principalmente, para a líder desta comunidade. Esta é, também, a principal necessidade de outras lideranças da cidade também. Pensamos que o melhor caminho para esta comunidade a longo prazo, é formar parcerias com outras comunidades-terreiros, com o apoio de uma Secretaria ou empresas privadas para a implantação de uma cooperativa, possa gerar emprego e renda para todos. O incentivo é valer-se da pregnância que a mulher negra possui, a sua multifocalidade, e canalizar essa força de vontade, sabedoria, a atitude de buscar soluções, dá providência, uma iniciativa/ação individual, para uma ação coletiva, que só pode surgir e, somente faz sentido, meio a uma necessidade comum e de força maior.

Embora o racismo religioso seja também preocupante, essas mulheres, indiretamente, chamam a atenção para a necessidade de afirmarmos nossas concepções, origens e aprendizados; de reconhecermos, valorizarmos e apoiarmos aquelas/es que nos representam, tanto na religião como na política; confirmarmos que somos uma realidade, mesmo a contragosto dessa/e outra/o; de tomarmos a nossa história como parâmetro, caminho a seguir, sem com isto perder de vista nosso presente, o contexto atual, mas, principalmente, não se deixar iludir seguindo no caminho da/o outra/o.

Considerações finais

Concluimos que as mulheres de santo possuem mecanismos potentes, construídos em bases sólidas, durante sua história de vida, como: condição feminina, religião e família, num só espaço comunita-

de-terreiro, que têm funcionado muito bem para solucionar ou, pelo menos, se defender de confrontos provenientes de racismo, dentre outras formas, o religioso.

Referências

BÂ, Hampâté. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO. J. História Geral Da África: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática, Paris: UNESCO, 2010.

BAIRROS. Luísa. IPEA. **Desafios do Desenvolvimento**. 2011. Ano 8. Edição 70. Disponível em: < https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2675:catid=28&Itemid=23 >. Acesso em: 05/07/2018.

BRAGA, J. **Candomblé da Bahia**: a cidade das Mulheres e dos homens. Feira de Santana. UEFS Editora, 2014.

_____. **Na gamela do feitiço**: candomblé e resistência à repressão. Salvador: EDUFBA. 1995.

CARNEIRO, E. **Candomblé na Bahia**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

_____, **Religiões Negras e Bantos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991.

CASTILLO, Lisa Earl. **Entre a oralidade e a escrita**: a etnografia nos candomblés da Bahia. Salvador: EDUFBA. 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **A Espacialidade Urbana das Populações Negras**: conceitos para o patrimônio cultural. In: SANTOS, P. Marlene et al., Afro patrimônio cultural. Fortaleza: Editora Fi. 2019.

_____, Henrique. et al. **Metodologia Afrodescendente em Pesquisa**. Ethnos Brasil, SÃO PAULO: v.6, nº242, p.14-29, junho.2008.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA. 2008.

GONZALEZ, Lélia. HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro, editora Marco Zero, 1982 [Coleção Dois Pontos].

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPS, 1998.

LUZ, Narcimária C.P. **ABEBE**: a criação de novas perspectivas epistemológicas em educação. Salvador, 1997. Tese de Doutorado em Educação FAGED – UFBA.

PÊCHEUX, M. **Discurso e ideologia**. In: PÊCHEUX, M. Semântica e discurso - uma afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. Disponível em: < <https://issuu.com/editoraunicamp/docs/1330> >. Acesso em: 26 de julho de 2018.

PINTO, Valdina. O. **Família de Santo e Educação**. Antigo moodle /UFBA. Disponível em: <http://www.antigomoodle.ufba.br/file.php/10399/valdina_pinto_textos/valdina_pinto_familia_educacao.pdf> Acesso em 31 de maio de 2018.

_____. Saberes e Viveres de mulher negra. **Revista Palmares**. Por Ubiratan Castro de Araújo. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i75.pdf> >. Acesso em 28 de maio 2018.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação**. Cruz das Almas. EDURFB. Belo Horizonte. Fino Traço. 2016.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Salvador. Imago Ed.2002.

THEODORO, H. **Mito e Espiritualidade**: mulheres negras. Rio de Janeiro. Editora Pallas.1996.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.) **História geral da África**: metodologia e pré-história na África. Volume 1- São Paulo: Ática; [Paris]: UNESCO. 1982.

WHITE, Evelyn; WERNECK, Jurema e MENDONÇA, Maisa. **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. São Paulo: Pallas. Editora, 2002.

Emergência étnica e povos indígenas do nordeste

*Tamires Santos Teles
Fabricio Lyrio Santos*

Introdução

Nas últimas décadas observa-se um crescente número de produções historiográficas voltadas à História Indígena, reflexo da demanda criada pela Lei 11.645/2008 e das mudanças no campo da História, da Antropologia e de outras áreas de conhecimento, além do fenômeno crescente da *etnogênese*, que se fortalece entre diversas populações originárias de diferentes espaços do atual território brasileiro. Neste cenário, povos da região Nordeste assumem uma trajetória histórica peculiar, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.

Em pouco menos de duzentos anos, a partir do assentamento colonial litorâneo, diversas terras foram incorporadas pelos portugueses para o desenvolvimento da sua dinâmica econômica e social. Os contornos que são conhecidos atualmente por serem da região nordeste foram explorados como parte do projeto empreendedor colonial e consolidados durante a emergência da nacionalidade brasileira a partir do século XIX, marcados por um processo histórico de marginalização que se inicia com a descoberta das minas em terras que hoje integram as regiões Sudeste e Centro Oeste. De acordo com Dantas, Sampaio e Carvalho (1992) "marginal", assim como "residual", foram categorias escolhidas para classificar e polarizar os povos indígenas sul-americanos e, entre estes, em particular, aqueles pertencentes à região Nordeste.

Este capítulo se debruça sobre os campos da História e da Antropologia para evocar as perspectivas da luta de três grupos indígenas do Nordeste do Brasil, Fulni-ô, Kariri-Xocó e Fulkaxó dos estados de

Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Por meio da leitura de estudos etnográficos, pesquisa de campo e entrevistas, foi possível perceber a importância do fenômeno da *emergência étnica*, tanto no contexto das experiências destas populações, como para corroborar a existência de diferentes estratégias identitárias e de resistência entre os povos indígenas na atualidade.

A pesquisa nasceu do interesse em ampliar as discussões sobre música, cultura e identidade no contexto indígena, tendo em vista as questões que permeiam a aplicação da Lei 11.645/2008 e o ensino de história, visando a criação de um material audiovisual elaborado como produto final do Mestrado em História da África, Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Partindo da análise das estratégias de catequese adotadas pelos jesuítas no período colonial fomos ao encontro da musicalidade indígena contemporânea enquanto um dos principais elementos de afirmação política e identitária. Chegamos até o músico, líder e educador indígena Wakay Cícero Pontes da Cruz, que, no início da pesquisa, residia na reserva indígena Thá-Fene em Lauro de Freitas – BA, retornando posteriormente com sua família para o território Kariri-Xocó em Porto Real do Colégio – AL.

Para entendermos e traçarmos a trajetória de Wakay foi necessário enveredarmos pelas raízes e ramos da etnia Fulkaxó, oriunda dos grupos indígenas Fulni-ô de Águas Belas (PE) e Kariri-Xocó, de Porto Real do Colégio (AL), retomando desde o empreendimento colonial e passando pelo processo de negação identitária, vivenciado no decorrer do século XIX, a fim de evidenciar alguns dos principais processos relacionados às populações indígenas do Nordeste brasileiro, itinerário que resultou na produção do vídeo documentário “Wakay: Uma semana, um mundo” (TELES, 2019) ².

2 - Além da revisão histórica e etnográfica, o trabalho final foi baseado em entrevistas realizadas com Wakay na reserva indígena Thá-Fene, em Lauro de Freitas, Bahia, e na aldeia em Porto Real do Colégio, Alagoas, onde também foram feitas as filmagens para o documentário. Além disso, mantivemos contato com ele durante todo o período da pesquisa.

Neste trajeto, evocamos os esforços e estratégias presentes no fenômeno da emergência étnica, os quais vêm sendo vivenciados por esses grupos num contexto de fortalecimento identitário e de luta pela sobrevivência de suas culturas e ancestralidade. Para a fundamentação historiográfica, buscamos dialogar com pesquisas que oferecem conteúdos e possibilidades para a história indígena, tanto no intuito de caracterizar as diferentes fases da colonização (HOLLER, 2006; LEITE, 2006; WITTMAN, 2011) como as décadas mais recentes (ARRUTI, 1995; MONTEIRO, 1999; ALMEIDA, 2010; OLIVEIRA, 2016).

Uma contextualização histórica necessária

Quando as terras do que hoje se entende por Brasil passaram a fazer parte da chamada “América Portuguesa”, os diversos povos indígenas aqui existentes, caracterizados por uma ampla diversidade étnica, linguística e cultural, foram agrupados genericamente em dois grandes grupos identificados como “mansos” e “bravos”, “amigos” e “inimigos”, “tupis” e “tapuias” (MONTEIRO, 2001).

Desde finais do século XVI os indígenas que viviam no sertão, ou seja, no interior do que é hoje a região Nordeste, foram chamados de “Tapuias” numa distinção que associava todos aqueles grupos como inimigos. Esta designação servia para diferenciá-los dos indígenas falantes da “língua geral”, ocupantes das áreas litorâneas. A atribuída diferenciação feita para os referidos grupos, habitantes, muitas vezes, de territórios ainda inexplorados pelos europeus, logo se fez sob uma visão de impedimento ao progresso do empreendimento colonial, dada a selvageria que lhes era associada, diferentemente da apreciável “docilidade” Tupi (POMPA, 2003).

Na história dos povos indígenas - na qual a colonização, atrelada ao imaginário da conquista absoluta, foi erguida - é possível compreender como se arrolou o cenário que assolou (e ainda assola) a construção identitária de grupos indígenas, principalmente os que habitam o Nordeste. O pensamento da extinção destes grupos é responsável por fazer sombra na construção do curso do seu reconhecimento quanto

parte da história brasileira – tanto no passado quanto no presente (OLIVEIRA, 2016).

Sendo o Nordeste a região com mais tempo de presença europeia desde o século XVI pela divisão do seu litoral em capitanias, o século seguinte foi favorável à expansão de novas ocupações, sendo possível uma nova penetração no seu território ante um novo ponto, a partir do desbravamento dos sertões, concentrada nas margens do rio São Francisco e seus afluentes (DANTAS *et. al.*, 1992; PUNTONI, 2002).

Os jesuítas, em contraposição (ou complemento) às guerras justas, foram responsáveis pela estratégia de conquista de terras e populações por meio da catequese. Foram os primeiros religiosos a fixar as populações indígenas nos chamados aldeamentos, desde o século XVI, num movimento que se estendeu das capitanias litorâneas para a região amazônica, bem como nas bacias dos rios Paraguai, Uruguai e Paraná, já sob o impulso das missões enviadas pela coroa espanhola. O modelo de aldeamento preconizava que se mantivessem os índios afastados dos centros coloniais para que fosse evitado o fracasso da missão (SANTOS, 2014).

Emergência étnica e resistência

Do ponto de vista teórico, é válido salientar que as identidades de grupos indígenas são consequência de suas coletividades e dinâmicas culturais, que fazem pontes afetivas e intelectuais entre o passado e o presente. O reconhecimento desses valores ancestrais alcança tanto aqueles indivíduos que sempre fizeram parte de uma unidade social anterior às terras e postos indígenas, quanto os que nasceram nas reservas e aldeias, ou que descendem dos indígenas coloniais, em diferentes situações de miscigenação ou aproximação à cultura colonial ou nacional (OLIVEIRA, 2016, p.183).

Arruti considera que o termo “emergência étnica” deve ser entendido no âmbito do conceito mais amplo de etnogênese, que seria o contrário do etnocídio:

Se o etnocídio é o extermínio sistemático de um estilo de vida, a etnogênese, em oposição a ele, é a construção de uma autoconsciência e de uma identidade coletiva contra uma ação de desrespeito (em geral produzida pelo Estado nacional), com vistas ao reconhecimento e à conquista de objetivos coletivos³.

A emergência étnica, entendida como expressão de uma *etnogênese*, pode ser definida como um processo pelo qual um grupo indígena que teve sua identidade negada durante um certo período de tempo – sendo até classificada do como não-indígena – reafirma a sua identidade, seja por meio de uma *diferenciação cultural* (língua, religião, modo de vida), seja por meio de um *condicionamento histórico* (anterioridade da presença no território, aldeamento por missionários etc.) – critérios estes considerados necessários para o reconhecimento externo por parte da sociedade nacional e do indigenismo oficial. Este conceito vem desempenhando um papel fundamental em meio à renovação do campo da história indígena nas últimas décadas (SILVA, 2003; ALMEIDA, 2010).

Muitos grupos surgidos desde os anos 1980 intencionaram, para além de uma identidade própria, afirmar também sua individualidade política, buscando o resgate de ligações ancestrais com os “troncos velhos”, que atendem como uma reserva de memória, tradição, religiosidade e cultura, seja no seu passado vivido, seja no imaginário, tornado parte do presente, não apenas uma vaga lembrança, mas uma memória organizada, justificada e informada. Os troncos velhos, ante a ideia de ramificação ancestral, são como a herança original dos antepassados (ARRUTI, 1995, p.77).

Em contraposição, mas na mesma cadeia de ramificação, estão as “pontas de rama”, que simbolizam o distanciamento entre os grupos indígenas tidos como índios puros – antepassados – e os mais novos, no que se refere tanto não somente às tradições, mas também à aparência física. A ponta de rama foi a classificação criada por eles como

3 - Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Etnogêneses_indígenas. Acesso em: 28/05/2020.

fenômeno identitário para tratar a mistura, "a expropriação simbólica e a perda de sinais diacríticos evidentes" (ARRUTI, 1995, p.77).

O sentido de coletividade pode ser colocado pelos povos indígenas em dimensões várias, seja para definir grupos menores, com relações mais próximas de parentesco, seja para representar os laços entre uma aldeia inteira. Ou seja, "cada grupo étnico repensa a '*mistura*' e se afirma como uma coletividade precisamente quando se apropria dela segundo os interesses e crenças priorizados" (OLIVEIRA, 2016, p. 226).

O sentido de parentesco pode estar associado mesmo entre grupos distintos, política ou territorialmente, por meio de ancestrais em comum, ou até de modo mais extenso, sendo considerado o parentesco entre todos os povos indígenas, em oposição ao mundo dos brancos. Também, nesta direção, há o elemento "enxame", que se liga a ideia dos troncos velhos e pontas de rama somando sobrenomes, dando mobilidade a todas as metáforas relacionadas à emergência étnica. Estando o sentido de "enxame" aliado ao mundo animal, toda a sua compreensão gira em torno da ideia de movimento, divisão e expansão para a formação de novas unidades. O que remete de maneira direta aos aspectos territoriais dessas emergências (ARRUTI, 1995, p.80).

Segundo Arruti (1995, p. 76), os indígenas consideram a emergência étnica como um movimento que se dá em função de pequenos desdobramentos ocorridos no próprio seio das comunidades ao buscar a renovação e a continuidade de suas tradições e espiritualidade, como um "reencantamento do mundo". O simbolismo e as emergências étnicas de tantos povos carregam suas especificidades e, por isso, deve-se compreendê-las na diversidade e unicidade que as caracterizam, ainda reconhecendo os pontos em comum que as tornam interligadas com as outras. Logo, o sucesso e manutenção das novas gerações indígenas depende do modo como elas assumem o comprometimento político e cultural contido na emergência (ARRUTI, 1995, p. 84).

Similarmente, num quadro estratégico de sobrevivência, diversos grupos indígenas foram reunidos no passado em um mesmo território, o que faz pensar hoje, que com a mesma finalidade, diversos grupos

puderam/podem se unir, dando origem a outros para que se multipliquem, assim como os seus territórios (ARRUTI, 1995, p. 80).

A partir dessas considerações, falaremos a seguir sobre os Fulni-ô, os Kariri-Xocó e a união dos dois grupos dando origem ao povo Fulkaxó, grupos com os quais se identifica nosso protagonista, Wakay. A emergência étnica como um fenômeno de desdobramentos e significados vários para os povos indígenas do Nordeste é a chave para a compreensão de suas engenhosidades, da representação de parte das suas lutas e dos esforços convertidos em estratégias para alçar reconhecimento.

Políticas de ocultamento

José Maurício Arruti (1995) sinaliza que o avanço colonial, por seus desdobramentos, propagou na história dos povos indígenas do Nordeste a visão de sua extinção total, sendo esta tida como encerrada, partilhando-se da ideia de que tais grupos teriam sido exterminados de forma física ou incorporados à sociedade local num processo de assimilação social que os fizeram conhecidos como os típicos sertanejos e caboclos.

Na primeira metade do século XX, entre os anos de 1920 e 1950, o Estado brasileiro, por meio do recém criado Serviço de Proteção ao Índio (SPI)⁴, inicia a tessitura de diversas estruturas de promoção à inclusão e integração do indígena à sociedade nacional no intuito de encobrir os contrastes culturais através da imposição dominante das instituições oficiais estatais e de uma suposta "cultura nacional". O uso da tutela como estratégia cresce em paralelo com a luta política de direitos manifesta pelos próprios indígenas (OLIVEIRA, 2016).

O SPI estabeleceu um novo modelo de colonização entre as regiões Norte e Centro-Oeste, tornando como espaços nacionais os territórios ainda não alcançados pelos processos de colonização dos séculos anteriores. Quando da gênese de sua criação, o órgão, que atendeu pri-

4 - Extinto em 1967, deu lugar à Fundação Nacional do índio (FUNAI).

meiro pela sigla SPILTN⁵, vinculava-se ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e estava responsável pelos interesses nacionais de duas formas: na captação de mão-de-obra indígena para o setor agrário e na homogeneização da população brasileira a fim de interromper a ideia de presença “selvagem” em sua composição, como apregoava em fins do século XIX o militar Couto de Magalhães (MAGALHÃES, 1940, p. 106).

A tutela serviria como uma forma disciplinadora que, além de criar maneiras de desenvolvimento econômico dentro do mercado de trabalho, mediava a relação entre índios e as demais populações que já estavam na área. Naquele período, os índios do Nordeste se caracterizavam sem muita diferenciação em relação às demais populações pobres da região. Eram sertanejos, vivendo da agricultura, sem acesso à posse da terra. Por serem desprovidos de uma forte diferenciação cultural e identitária, o órgão indigenista oficial atuava com mínima frequência nas localidades, suprimindo apenas as demandas mais graves, e, ainda assim, sob severas justificativas ao Estado, para que fosse atestada a realização do trabalho com “índios verdadeiros” e não apenas “resíduos populacionais sobreviventes” (OLIVEIRA, 2016, p. 197).

A partir de 1973, com a aprovação do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973), torna-se possível compreender de que forma materializada foi apresentada a existência de populações indígenas no Brasil, deixadas à exterioridade depurada de uma vida em isolamento, ou na mais completa inserção assimilada em sociedade. Ambos os caracteres fundados nos séculos antecessores, firmaram a concepção do índio assimilado que, somada à mestiçagem, fortificou como marca característica da sociedade brasileira. A mistura como um atributo dos indígenas ditos integrados tinha por objetivo transformá-los em “cidadãos brasileiros”. Os que antes eram vistos como empecilho ao desenvolvimento nacional seriam agora considerados trabalhadores nacionais livres (OLIVEIRA, 2016, p. 310).

Em contraste com este processo, a partir dos anos 1970, em algumas capitais do país, universidades públicas – com destaque da Universidade

5 - Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais.

Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Bahia – desenvolveram grupos de pesquisas voltados às populações indígenas do Nordeste. Como resultado da mobilização dessas frentes de trabalho foram criados, por exemplo, o Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB) e a seção baiana da Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ/BA), que através das produções acadêmicas e coleta de dados, puderam desenvolver argumentos que se mostraram favoráveis às reivindicações de diferentes povos indígenas e também atender às diversas demandas existentes (OLIVEIRA, 2016, p.198).

Este novo contexto foi o pontapé inicial para que fosse dado o impulso à caracterização dos povos indígenas do Nordeste numa unidade diferente da que costumavam descrever outros povos, na qual os aspectos regionais de habitantes do sertão nordestino formavam o sentido principal, como um conjunto de povos caracterizados a partir dos contatos coloniais e catequéticos, em que a “mistura” associada a esses grupos não fosse tratada como uma negação da sua história (DANTAS et al., 1992; OLIVEIRA, 2016).

Os Fulni-ô, Kariri-Xocó e Fulkaxó

O padre Alfredo Pinto Dâmaso foi uma das figuras centrais na luta indígena no sertão nordestino enquanto agente externo mobilizado junto aos povos Fulni-ô e Kariri-Xocó nos anos cruciais que marcaram o início do seu reconhecimento pelo órgão indigenista oficial como povos indígenas, a partir da década de 1920, ainda sob a tutela do SPI. Os Carnijós, que se autodenominavam Fulni-ô, habitavam parte da área de Pernambuco no território de Águas Belas e foram “o primeiro povo indígena no Nordeste a conquistar o reconhecimento oficial no século XX” (BEZERRA, 2018, p.22). Os Fulni-ô também o único povo indígena da região que manteve preservada a sua língua de origem, o la-tê⁶. Mais adiante, em 1944, ocorreu a fixação pelo SPI de um pos-

6 - Povos Indígenas no Brasil: Fulni-ô. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Fulni-ô>. Acesso em: 28/05/2020.

to indígena em Porto Real do Colégio, Alagoas, reunindo no território o povo Kariri-Xocó (ARRUTI, 1995, p. 73), num fenômeno caracterizado por João Pacheco de Oliveira como movimento de territorialização (OLIVEIRA, 2016, p. 203-206).

Em contrapartida, os indígenas desenvolveram estrategicamente mecanismos de diálogo para lidar com o SPI e a forma que o órgão, sob controle do Estado, organizava a tutela e as suas funções. Neste contexto, a emergência étnica se afirma enquanto fenômeno de resistência, fazendo parte deste processo de organização indígena, onde o período compreendido entre as décadas de 1920 e de 1960 teve forte impacto.

No Nordeste, o SPI manteve uma tímida atuação, como já foi lembrando, tornando-se evidente o distanciamento acentuado entre o órgão e a região. Durante a gestão do SPI no Nordeste, entre os anos de 1924 e 1967, ou seja, ao longo de pouco mais de 4 décadas, apenas 12 grupos indígenas conseguiram iniciar movimentações para garantia do seu estatuto legal e demarcação das terras a serem reservadas. A maioria alcançou reconhecimento oficial, efetivando suas demarcações entre os anos 1930 e 1940, em terras pertencentes aos locais dos antigos aldeamentos (ARRUTI, 1995, p. 71).

A denominação Kariri-Xocó surgiu a partir da fusão das etnias Kariri e Xocó, no século XIX, através de casamentos inter-étnicos, decorrentes da expulsão de parte dos Xocó do seu território. Estes, que habitavam no estado de Sergipe, na ilha fluvial de São Pedro, em Porto da Folha, passaram por um processo de expropriação violenta, migrando para perto dos Kiriri (também conhecidos como Kariri). Os Kariri, sendo parte integrante do percurso das missões catequéticas a partir da criação de aldeamentos no sertão nordestino, como povos indígenas originários da região, se caracterizam pela antiguidade da ocupação e pela presença de numerosos registros escritos na correspondência missionária no século XVII. Já a origem dos Xocó (ou Ciocó) é identificada a partir o século XVIII.

Em 1944 foi estabelecido o posto indígena em Porto Real do Colégio, por intermédio do padre Dâmaso, reunindo ali os dois grupos

que mais tarde viriam a adotar o etnônimo Kariri-Xocó. Eles reivindicavam terras de um aldeamento de índios Kariri que havia se estabelecido no século XVIII a partir de uma missão jesuítica. Na versão da memória tribal, as terras teriam sido concedidas ao grupo pelo imperador d. Pedro II, em pessoa, durante sua viagem à cachoeira de Paulo Afonso, em 1859. A demarcação de suas terras ocorre cinco anos após o reconhecimento oficial, em 1949 (ARRUTI, 1995, p.73).

É possível perceber, a começar pelos Kariri-Xocó, constituídos pela junção de dois povos, o processo da emergência que virá anos mais tarde pela associação aos Fulni-ô. Isso aponta para uma tendência na formação de vínculos, justificada pela necessidade que se frutificou ao longo de todos esses séculos. Assim, a auto atribuição do nome Fulkaxó tem no seu significado algo que vai muito além da junção dos nomes dos povos Fulni-ô, de Pernambuco, com Kariri e Xocó, de Alagoas. A união dos três etnônimos concebe o seu sentido numa caminhada de resistência e afirmação dos valores simbólicos, onde cultura, tradição, religiosidade e conquista do território se fortalecem.

Inicialmente, os Fulkaxó habitaram o território Kariri-Xocó, em Porto Real do Colégio, onde, juntos, os dois grupos reuniam em torno de 80 famílias, formando um contingente de aproximadamente 2.500 indígenas. A questão da terra para os Fulkaxó, assim como para os demais povos indígenas do Brasil, remonta ao período da expansão mercantilista, numa disputa contínua na busca de ocupação territorial e reafirmação de suas posses, furtadas e despojadas desde a colonização.

De acordo com Nhenety Kariri-Xoxó e Ulysses Fernandes (2013), o movimento Fulkaxó, além do que o próprio nome permite compreender, tem origem no interior da Família Cruz (Kariri- Xocó) – da qual faz parte o protagonista da nossa pesquisa – criado no intuito de contemplar a todas as etnias que faziam parte da aldeia em Porto Real do Colégio. A estratégia de dissolução de povos, bem como a incorporação a outros, é hoje uma característica muito peculiar de muitos grupos indígenas, assim como os Kariri-Xocó. A fusão de diferentes grupos marcados através de um mesmo nome é uma estratégia de sobrevivên-

cia que refletiu na construção de uma rede de saberes e cosmologias características de sua diversidade.

O fortalecimento dos Fulkaxó enquanto povo se ergue a partir de um sistema de estruturas híbridas e de intensa transmissão de saberes sagrados que fazem surgir questionamentos que envolvem pluralidade, pertencimento, identidade, representação e reconhecimento de um patrimônio cultural. Mas, é importante perceber, atentando para o sentido de suas estruturas internas, que os aspectos de interação e conflitos entre as lideranças, somado à necessidade de preservação e coletividade, impulsionaram os Fulkaxó para a busca do reconhecimento pela terra em outra região, apenas como Fulkaxó e não como Kariri-Xocó-Fulkaxó.

No ano de 2007, mediante solicitação feita ao Ministério Público Federal na Procuradoria da República de Sergipe, os Fulkaxó, na qualidade somente de Fulkaxó, pediram que lhes fosse concedido o direito à terra própria, distante do território de Alagoas e dos grupos Kariri-Xocó e Fulni-ô, que com eles partilhavam a terra. Frente a tal solicitação, um novo grupo étnico indígena se auto afirmava, proporcionando a luta por um novo território e a resolução de inúmeros conflitos existentes. De acordo com a manifestação do representante indígena Fulkaxó, já não era possível a convivência entre os grupos. Junto ao pedido, os Fulkaxó manifestaram interesse em terras na região de Pacatuba, no estado de Sergipe, numa Fazenda de nome Cadoz⁷.

Uma década mais tarde, em 20 de maio de 2017, com o apoio da prefeitura do município de Pacatuba, os Fulkaxó tomaram posse da terra, ocupando o território desde então. Vale ressaltar que, mesmo diante dessa fragmentação ou recomposição étnica entre Kariri-Xocó, Fulni-ô e Fulkaxó, rituais sagrados como o Ouricuri ainda são feitos em conjunto. Nosso protagonista, Wakay, se auto identifica como Kariri-Xocó,

7 - Cf. Ministério Público Federal (MPF). Procuradoria da República em Sergipe. Ação Civil Pública do dia 27 de junho de 2012. PR/SE. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/acao-civil-publiva-1/acoes-civis-publicas-1/terra-1/acao-civil-publica-do-dia-27-de-junho-de-2012-pr-se/view>. Acesso em: 28/05/2020.

mas também se considera Fulni-ô e Fulkaxó em função das relações de parentesco com esses povos.

Considerações finais

A experiência histórica dos grupos Fulni-ô, Kariri-Xocó e Fulkaxó demonstra que aqueles povos indígenas tomados como inimigos e silenciados na documentação não foram completamente subjugados nem desapareceram por completa ao longo da colonização portuguesa ou pela ação do estado brasileiro a partir do século XIX. Esses povos não apenas sobreviveram como também se reinventaram e se reorganizaram para dar origem a novos grupos indígenas que, a despeito das semelhanças, passaram a ter identidades próprias.

Desde que a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, estabeleceu como obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, um dos maiores desafios dos sistemas de ensino têm sido a capacitação de docentes para a abordagem desta temática. No entanto, este desafio não se apresenta apenas na dimensão dos conteúdos a serem aprendidos e ensinados em sala de aula. Trata-se também de fomentar e promover uma completa mudança de perspectiva e de atitude em relação aos povos indígenas e africanos que possibilite uma tomada de posição em relação ao racismo. O professor e a professora que pretendem abordar a temática sem assumir uma postura abertamente antirracista estarão sendo, no mínimo, coniventes com o racismo.

Por isso, como afirmou em outro contexto o historiador John Monteiro (1999, p. 239), não basta “preencher um vazio na historiografia” relativo ao pouco conhecimento histórico que ainda se tem acerca do papel decisivo desempenhado pelos povos indígenas na formação brasileira e mundial; trata-se também de “desconstruir as imagens e os pressupostos que se tornaram lugar-comum nas representações do passado brasileiro”, ou seja, questionar valores e atitudes fundadas em preconceitos sobre o ser e o não ser indígena, repensar a própria ideia de identidade nacional, ancorada em uma narrativa que historicamente

omitiu a participação da maioria explorada e das minorias excluídas dos processos de decisão. Como afirma a ativista e intelectual negra norte-americana Angela Davis, “numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARRUTI, José Maurício. **Etnogêneses indígenas**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Etnogêneses_indígenas. Acesso em: 28/05/2020.

ARRUTI, José Maurício. Morte e Vida do Nordeste Indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Estudos Históricos**, vol. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

BEZERRA, Deisiane da Silva. **A atuação do Padre Alfredo Dâmaso e suas contribuições para o reconhecimento étnico dos Fulni-ô e as mobilizações indígenas no Nordeste contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em História). Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

DANTAS, Beatriz G., SAMPAIO, José A. L., CARVALHO, Maria Rosário G. de. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro (org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FERNANDES, Ulysses (org.). **Fulkaxó: ser e viver Kariri-Xocó**. São Paulo: Edições SESC-SP, 2013.

HOLLER, Marcos Tadeu. **Uma história de cantares de Sion na terra dos Brasis: a música na atuação dos Jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)**. Tese (doutorado). Campinas: UNICAMP, 2006.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Edição Fac-Símile comemorativa. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2006.

MAGALHÃES, Couto de. **O selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MONTEIRO, John. Armas e armadilhas. História e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MONTEIRO, John. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Livre-docência). Campinas: UNICAMP, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PUNTONI, Pedro. **A Guerra dos Bárbaros**: Povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. 1ª ed. São Paulo. HUCITEC; EDUSP; FAPESP, 2002.

SANTOS, Fabricio Lyrio. **Da catequese à civilização**: Colonização e povos indígenas na Bahia. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2014.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: contribuição à reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. **Mneme - revista de humanidades**, v. 4, n. 7, p. 39-46, fev./mar. 2003.

TELES, Tamires Santos. **Arte e musicalidade indígena Kariri-Xocó e Fulni-Ô na atuação pedagógica e social de uma liderança indígena do Nordeste**: relatório para a produção do documentário "Wakay: uma semente, um mundo". Dissertação (mestrado profissional). Cachoeira: Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2019.

WITTMANN, Luisa Tombini. **Flautas e Maracás:** música nas aldeias jesuíticas da América Portuguesa (séculos XVI e XVII). Tese (doutorado). Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

Nação Grúncis nos contos de mestre Didi

*Antônio Marcos dos Santos Cajé
Antônio Liberac Cardoso Simões Pires*

Introdução

A nação Grúncis, é uma nação hoje localizada no país de Gana. Este artigo surgiu no processo epistemológico de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS – PPGMPH (Stricto sensu), através desta pesquisa podemos compreender aspectos culturais da nação Grúncis, elevando sua contribuição na formação da cultural afro-brasileira. A pesquisa, de abordagem qualitativa e com vistas a uma melhor explicitação do referencial epistemológico, refletindo sobre os elementos encontrados nos contos, tendo como referência comparativa a interpretação em torno dos contos da nação Grúncis escrito por Deoscóredes Maximiliano dos Santos, como forma de memória da história da ancestralidade e da cultura. Partindo destas considerações a pesquisa busca diante da literatura, compreensões da historicidade do povo Grúncis, tratando de elementos que engloba a diversidade cultural e a diáspora transatlântica.

Mestre Didi conheceu a nação Grúncis por intermédio da conhecida Iyá Obá Biyi, a Mãe Aninha, que mesmo sendo da nação Grúncis, foi Iyalorixá de um terreiro de nação keto, o Ilê Axé Opô Afonjá. Fundado em 1936, um ano depois ocorreu o II Congresso Afro-brasileiro (1937) realizado em Salvador, o terreiro abriu suas portas para festejar este congresso que fortalecia a luta pela resistência e pelo fortalecimento da cultura e das religiões de matrizes africanas. O Ilê Axé Opô Afonjá, liderado por Mãe Aninha, possuía uma participação para além das fronteiras da religiosidade. Existia nessa grande mulher concepções políticas de igualdade de raça e direitos civis do povo negro. Partin-

do do que Gramsci chama de intelectual orgânico, a Iyalorixá possuía um conhecimento político capaz de articular o consenso entre alianças políticas na sua época. A exemplo disso, podemos citar Santos (1994) que diz: “No final de 1937, o escritor e etnográfico Edison Carneiro, perseguindo pelo Estado Novo, veio refugiar-se no terreiro, sob o asilo de Mãe Aninha”. Nesse período, Carneiro ficou sob os cuidados de Senhora (Maria Bibiana dos Santos, mãe de Mestre Didi). Foi através da grande Iyá Obá Biyi que Mestre Didi passou a conhecer a Nação Grúncis e suas origens.

Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi, nasceu em 02 de dezembro de 1917, filho carnal de Maria Bibiana do Espírito Santo, a Mãe Senhora do Ilê Axé Opô Afonjá. Mestre Didi, após cinco gerações, deu continuidade à linhagem dos Axiopá, uma das sete famílias fundadora da cidade de Ketu na Nigéria, descendente de Rei e de grandes caçadores e desbravadores das nações de Oiô e Ketu. A partir do que viu e ouviu em toda sua vida, e através da força da oralidade, Mestre Didi escreveu seus livros de contos sobre Orixás, sobre cultura nagô. Além da escrita, foi também um grande artista plástico. Seu axé estava em suas mãos; exímio artista construiu magníficas obras de arte que retrata a religiosidade e a essência cultural da nação nagô.

Como sacerdote Alapini supremo, em 1980 fundou o Ilê Axiopá, a comunidade de terreiro que reúne eguns das linhagens dos Axiopá. O Ilê Axiopá foi fundado por três famílias: ancestrais de Mestre de Didi, da família de Theodoro Pimentel, através de Marcos e Arsênio, e respectivamente, e os zeladores pelos descendentes de Miguel Sant’Ana, Ojé Orepê. Ao longo de sua vida, aprofundou com dignidade e sabedoria a intrínseca relação entre a ancestralidade e a cultura.

Mestre Didi é “Omo bibi”, que na língua ioruba significa “bem nascido”. Sua mãe, Maria Bibiana do Espírito Santo, Mãe Senhora, foi a sucessora de Eugênia Anna dos Santos, Mãe Aninha – Iyá Obá n’ilê Opô Afonjá. Mestre Didi viveu sua infância entre a Ilha de Itaparica e o Pelourinho na casa da “Avó” de consideração, Mãe Aninha. Na sua

adolescência um fato que marcou bastante as histórias de Mestre Didi foi o surgimento do Pai Burokô, um toco que era utilizado para suas brincadeiras e protetor do grupo de amigos que deram o nome de Abê, indicado pela yalorixá.

Os contos Grúncis

É através dos contos de Mestre Didi que podemos conceber a hermenêutica através das narrativas literárias, que preservam a memória deste povo que foi trazido, escravizado, mas concedeu para a Bahia suas histórias carregadas de símbolos e signos que proporcionaram o conhecimento desta nação.

No processo desumano da escravidão, a nação Grúncis, assim como outras nações do continente africano, trouxe consigo as suas histórias e culturas. É importante ressaltar que a palavra “nação”, muito mais do que a palavra etnia serve para melhor descrever os grúncis ou até outros povos, que foram trazidos para o Brasil. A ideia de nação, vai muito além da percepção do senso comum de compreendê-la como modelo de um povo, contido, isolado, pessoas que pensam em vias restritas. O professor Juvenal Carvalho a respeito de nação diz:

A princípio a afirmação pode parecer estranha, se não pensarmos a respeito do conceito de Nação. O senso comum entende Nação como uma espécie de essência, um jeito de ser intrínseco a um determinado povo, produto de uma entidade sobrenatural que se aloja nos seres e independe das práticas humanas. Considero as nações como construções históricas, diretamente condicionadas às estratégias de formação e de consolidação das estruturas de poder de um determinado Estado (CARVALHO, 2016, p. 62).

A ideia de Nação pode ser compreendida como estruturalmente social com baseamento político, na qual valores da ancestralidade são elementos de identidade, que possibilita, promover as sabedorias e os fazeres dos indivíduos como processo ativo e dinâmico, dentro da nação. Podemos perceber que este conceito está ligado, claramente,

a concepção de nação como comunidade dotada de uma singularidade que a identifica perante as demais. É importante informar, que os africanos se olham não como um povo étnico, mas sim como uma comunidade, com sentimento de povo, pois o “termo etnicidade só irá realmente impor-se nas ciências sociais americanas a partir da década de 1970, e irá conhecer deste então o sucesso crescente, comprovado pela criação de uma revista especializada (*Ethnicity*, criada em 1974)”, (POUTIGNAT e STREIF-FENART, 1997).

Isso demonstra que o papel da etnicidade deve ser visto como processo universal humano dentro das suas relações, não somente como um mecanismo fechado de seus caracteres grupais, ou seja, os costumes e os hábitos estão em constante movimento e hoje estes grupos étnicos estão em contato com outras culturas, havendo assim, interlocuções múltiplas. A exemplo disso podemos citar Manuela Carneiro:

A construção da identidade étnica extrai assim, da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial de que, fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou. Em outras palavras, a etnicidade faz da tradição ideológica, ao fazer passar o outro pelo mesmo; e faz da tradição um ao fazer mito na medida em que os elementos culturais que tornaram “outros”, pelo rearranjo e simplificação a que foram submetidos, precisamente para se tornarem diacríticos, se encontram por isso mesmo sobrecarregados de sentido (CUNHA, 1986, p. 101).

Nessa perspectiva, o que podemos pensar diante da ideia de etnicidade, é seu papel como propulsora da cultura, ou seja, temos a compreensão de que a cultura diante das etnias é como movimento, deixando de ser algo estático, fornecendo a qualquer grupo étnico possibilidades, que já existem de firmar como motor da interação dos demais que participam, ou daqueles que observam e estudam culturas dos grupos étnicos ou da nação. Afirmando nossa ideia de cultura étnica não ser estática, podemos transcrever a teoria de Poutignat e Streif-Fenart que diz: “Os grupos étnicos, afirma ele, formavam-se e transfor-

mavam-se sob o efeito das migrações, do comércio e da conquista, e as identidades de grupo eram relativas e mutantes” (1997, p. 31).

Naturalmente, o que podemos observar é que a diáspora africana transmitiu para o mundo variados objetos de suas raízes, fazendo assim surgir novas variantes culturais, contribuindo para novos paradigmas sociais e tradicionais. Como o artigo busca informar a história da nação Grúncis, principalmente através dos contos de Mestre Didi, para com isso compreendermos suas trajetórias diaspóricas, convém reconhecer a importância dessa nação na construção da comunidade religiosa do candomblé baiano, especificamente, do Ilê Axé Opô Afonjá. Esse terreiro muito contribuiu com as ações políticas de combate a intolerância religiosa e divulgação da cultura do povo negro. Dito isso, trago um dos contos de Mestre Didi que além de informar a história, transmite uma literatura fantástica:

Iyá Omin, Mãe –d’água (conto da terra de Grúncis)

Existia, numa cidade em residiam os africanos da nação de Grúncis, uma senhora que tinha duas filhas muito bonitas e por isso orgulhosas. Criava também uma moça, desprovida dos encantos das outras, porém de muito bom coração. Esta era muito maltratada pela velha e por suas filhas. Como dizem que o sofrimento purifica a alma, ela era dotada de uma força sobrenatural, pois tudo o que desejava conseguia. Bastava para isso concentrar-se e pedir a Olorun e ao Deus do lugar, e era logo atendida.

Certa vez, houve uma grande seca nesta cidade, o que todos atribuíam a castigos dos céus. O rei da cidade decretou que daria parte da riqueza a quem fizesse chover.

Apareceram vários candidatos, no entanto nenhum foi bem sucedido. Sabendo o rei que, na casa da referida senhora havia alguém com tal poder, mandou chamá-la com toda a família.

Ela foi levando somente as duas filhas. Chegando lá, o rei mandou armar um coreto, a fim de que as mesmas mostrassem seus poderes. Dizendo ser filha de Odô, subiu a primeira uma linda moça ricamente trajada, e cantou:

Da ki jéje omon Odô
 Oru pa mi a ki é orô oru pa mi
 Emi ta si kó
 Oru pa omi a ki é orô oru pa mi
 Ebi pa mi
 Aru Baiyani aiye ajô aru Baiyani
 (Com humildade estamos implorando a filha dos Rios
 O calor está me matando
 Estou cantando
 O calor está me matando
 A fome está me matando
 Baiyani mande chuva para todo mundo.)

(A filha de Odô é quem lhe salva Baiyani, da linhagem de Xangô, e lhe pede para fazer chover. O que este povo tem passado é o bastante para aprenderem.)

Não obstante o resultado desejado, levou uma grande vaia. Subiu então a segunda, que cantou ainda com mais orgulho, o que não adiantou de nada sendo ambas detidas e executadas por pensar o rei que estavam a zombar dele. Sabendo por um de seus servos que ainda faltavam alguém da casa que não compareceu mandou o rei que fossem buscar. Quando o servo lá chegou, encontrou uma pobre moça entregue aos afazeres domésticos e levou-a com trajas em que ela estava.

Chegando humildemente, fez um Iká (modo das mulheres saudarem: deitam-se no chão, virando à direita e à esquerda, cruzando os braços) saudando o rei, todas as autoridades e todos em geral, e começou a cantar com toda a naturalidade e simplicidade: Da ki jéje omon Odô etc.

A certa altura, viu-se logo uma grande transformação na atmosfera. Quando estava no meio do cântico, começou a chover e, até chegar ao fim, toda a cidade estava embaixo do maior aguaceiro visto naqueles tempos.

A moça desceu do coreto, sob aplausos, foi levada e carregada ao palácio, onde recebeu do rei uma grande parte da riqueza. Desta data em diante, ficou sendo conhecido o seu grande poder e o seu nome *lyá Omin* (DIDI, 2003, p. 21).

O que há de revelador no conto da nação Grúncis de Mestre Didi, são as construções sociais de classes e poder, da fé e dos mistérios, a falha moral de três mulheres com posições sociais iguais e uma terceira humilde, mas que carregava consigo um poder muito além do poder social de uma sociedade monárquica. Vemos também nesse conto a busca pela sobrevivência, neste caso, a necessidade da água para todos os seres daquela comunidade. Absorvemos na narrativa de Mestre Didi um processo sobre a ideia da ancestralidade, portadora constitutiva de teias de conhecimento passado de geração em geração, que mantêm os alicerces elementais da ética e da moral.

Esses alicerces compõem um legado de saberes da memória coletiva, que expandem a cosmovisão e principalmente os símbolos inseridos no contexto social. Nesse sentido, o conto, enquanto texto literário, é formador e multiplicador da história oral, sustentando e viabilizando as tradições do povo negro, dentro das questões políticas e dos valores que elas agregam; é fortalecedor das afirmativas do princípio da linguagem para o território, valorizando assim o imaginário fantástico, e o imaginário social com realidades simbólicas, sustentando as narrativas hermenêuticas existenciais de uma comunidade, enriquecendo o processo histórico do povo negro.

A concepção composta acima é um mecanismo de saberes, sejam míticos, simbólicos e orais, que aproximam campos axiológicos de variadas áreas: como filosofia, história, geografia, literatura, da imagética, etc. São possibilidades que fazem viver. Ancestralidade é o conhecimento que educa, explica e conduz as ações dos homens e mulheres em suas comunidades; são os mais antigos sendo valorizados e respeitados; é um mundo que se cria diante de novas epistemologias, é o absorver dos símbolos como a água que sustenta a vida, que cultiva plantas, mata a sede, renova esperanças.

A relação entre literatura e história pode ser compreendida de variadas maneiras. No entanto, podemos destacar duas: em primeiro lugar, a mais simples e necessária, que é o embasamento historicamente do texto, diante disso podemos obter várias compreensões caracte-

ísticas seja morfológica, cultural e socialmente. Uma segunda maneira, são os caminhos ficcionais de suas narrativas, assim como foi descrito acima no conto de Mestre Didi.

Partindo do pressuposto de que a história é o conhecimento do passado mediante fontes, sejam documentais, materiais, podemos incluir as fontes orais, como os contos populares afro-brasileiros que muito explicam e nos fazem refletir sobre as relações teóricas e metodológicas entre literatura e história. Com isso, podemos penetrar no conhecimento da nação Grúncis pela literatura e pesquisar traços, relações sociais, bem como, podemos pela história apreender suas geografias, seus hábitos, suas políticas e sua economia.

Essa junção da literatura e da história, contribui para sabermos mais sobre a nação Grúncis, Mestre Didi publicou cinco contos de procedência da Nação Grúncis dois contos no livro *Contos negros da Bahia* (2003); *O cachorro e boa menina*; *A vendedora de Açaças que ficou rica*; e três no livro *contos Nagô* (1963), *Omi Xum*, *Água de Oxun*; *Iya Omi Okúm*; *Xangô Oba N'lia*, *Xangô, o grande Rei* todos estes contos foram narrados para Mestre Didi por Mãe Aninha, pela força da oralidade, essa transmissão foram feitas para romper o silenciamento, fazendo assim chegar aos ouvidos do coletivo, faz se necessário ler a citação de Roger Chartier:

Para evitar qualquer tentação de uma leitura etnocêntrica, devemos nos lembrar quão numerosos são os textos antigos que não pressupunham de modo algum, como destinatário, o leitor solitário e silencioso à procura de um sentido. Compostos para serem falados ou para serem lidos em voz alta e compartilhados com um público ouvinte, investidos de funções rituais, pensados como máquinhas para produzir efeitos, os textos obedecem à leis próprias à transmissão oral ou comunitária (CHARTIER, 2002, p. 13).

Chartier no entanto deixa claro para o historiador se atear com regras e com cuidado na transmissão da oralidade, como o ambiente, à época, relatos sociais, no entanto podemos compreender que remete a circunstâncias diversas, importante ressaltar que essa análise, cabe

a qualquer, indivíduo que estude sobre a oralidade, esse é exercício é relevante, pois melhor compreenderemos um povo rico socialmente capaz de elevar sua história para além do continente africano, chegando a Bahia e sendo conhecido através da religiosidade do candomblé, pela oralidade conhecendo está nação. Em tempos atuais os Grúncis encontram-se situado no país de Gana⁸.

Fugindo do padrão

Os Grúncis, fogem do padrão político e econômico dos olhares e das teorias sociais do ocidente. Tendo um governo descentralizado, os Grúncis formam uma sociedade muito ligada a realeza sagrada, como vimos no conto acima. A sociedade Grúncis, possui uma autonomia cultural, e economicamente é agrícola, autônoma, independente das influências estatais de seus vizinhos (Os Mossi, Hausa).

Na Bahia, a nação Grúncis ficou conhecida também como *galinhas*, muito por suas danças com braços para traz e o tórax envergado para frente, essa descrição era muito usada pelo senso comum. No entanto, nas palavras de Nina Rodrigues podemos descrever mais factualmente sobre os Grúncis: “Estes negros, que se revelaram sempre intrépidos guerreiros, ocupam as margens do rio Galinha e o vale de Man. Mas desta suposição veio dissuadir-me a declaração explicita por parte de todos eles, de que a sua terra muito central demora a grande distância do mar” (RODRIGUES, 2010).

Para melhor compreendermos essa Nação, que com sua coragem enfrentou os portugueses e todo um comércio negreiro, menciono esta breve citação de Nina Rodrigues

Os primeiros carregamentos de negros da sua terra, sucedeu escaparem e fugirem alguns dos

8 - Gana foi um dos maiores impérios formados no continente africano que se desenvolveu para fora das regiões litorâneas ou da África muçulmana. Sua área correspondia às atuais regiões de Mali e da Mauritânia, fazendo divisa com o imenso deserto do Saara. Desde já, percebemos a instigante história de um reino que prosperou mesmo não possuindo saídas para o mar e estando próximo a uma região considerada economicamente inviável. Informação encontra-se no site: <http://historiadomundo.uol.com.br/idade-media/reino-de-gana.htm>

negros novos que se precipitaram de elevada janela. Isto fez dizer ao comprador que não queria daqueles negros que voavam como galinhas. No entanto o que parece mais provável é que tenha vindo esta denominação de ter sido do Rio das Galinhas a procedência africana dada nos manifestos aos navios negreiros que os conduziram à Bahia. Já vimos que os portugueses tiveram em tempo um forte ou presídio na foz do Rio das Galinhas. E sabemos que da procedência dos navios negreiros é que se ficaram chamando Minas os negros das mais diferentes nações africanas que embarcaram em São Jorge de Mina; assim como se chamaram Moçambique os que eram conduzidos em navios desta procedência (RODRIGUES, 2010, p. 119).

Os Grúncis muitas vezes foram confundidos como nagô, isso se deduz por serem um dos últimos povos a serem traficados junto com os iorubas no século XIX. Ainda segundo Nina Rodrigues,

E tudo leva a crer que os *Grúnxis* baianos sejam os *Guruncis*, visitados e descritos pelo capitão Binger. A grande semelhança do nome do país, *Grúnxi* ou *Grúncis* e *Gurunci*; a vizinhança, e estreitas relações com os Haussás que ainda no tempo da expedição Binger assolavam os territórios guruncis; os gilvases que, a partir das comissuras labiais, sulcam de cada lado as faces dos nossos *Grúnxis*, idênticos aos dos *Guruncis* de Lamá, observados por Binger; as relações com os Ashantis que capturaram e venderam aos negreiros os nossos *Grúnxis*; tudo justifica este modo dever (RODRIGUES, 2010, p. 120).

A nação Grúncis, como povo livre na África, habitava suas regiões com grande desenvoltura, mesmo com a falta de um Estado centralizado (como conhecemos a ideia de estado ocidental), os Grúncis percorriam seus comércios, suas atividades para além de Gana. Vale ressaltar, que esse povo, mesmo sem uma sociedade centralizada, o que não corresponde à desorganização e falta de domínio político, possuíam uma estrutura social diferente da compreensão dos colonizadores, que violentamente entraram em seus sítios, destruindo e aniquilando homens e mulheres e sua cultura.

Interessante como a citação abaixo do livro "História da África" descreve os gurunsi

Os gurunsi e os bwaba que povoavam esta região desenvolveram, apesar da ausência de Estado centralizado, uma personalidade muito forte. Os gurunsi, cujos principais centros eram Pô, Leo, Sapouy e Rep, ultrapassaram o Gana atual. Vivendo em famílias em cabanas de arquitetura notável, eles eram ferozmente opostos a toda forma de hierarquia política complexa. Frequentemente, o sacerdote da terra ou as sociedades de máscara constituíam um elo entre famílias. Rumo ao leste, entretanto, havia uma estrutura mais organizada, dirigida por um chefe de cantão cercado por corte e por um conselheiro religioso preposto ao culto de seu kwara (símbolo mágico) (BETHWELL, 2010, p. 421).

Um aspecto essencial sobre a nação Grúncis é sua base social muito bem organizada, baseada em linhagem. Sendo assim, uma espécie de família alargada, grande e extensa, possuidora de uma prospecção que além da matéria física compreende também o espiritual, o encontro com os ancestrais. Dessa forma, a linhagem poderia retornar à sua origem, sendo um princípio cíclico da vida, a força da ancestralidade, neste caso, a concepção da ancestralidade. Sobre isso Eduardo Oliveira escreve:

A cultura é o movimento da ancestralidade, e a ancestralidade é como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência. A ancestralidade é um tempo difuso e um espaço diluído. Evanescente, contém dobras. Labirintos desdobram-se no seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória. A memória é precisamente os fios que compõem a estampa da existência (OLIVEIRA, 2007, p.245).

A cultura ancestral da nação Grúncis está presente na história, na literatura, na arte, bem como na arquitetura. Sobre a arquitetura

Grúncis, na construção de suas casas a ideia de materialidade da casa é uma extensão para além do abrigo, suas casas são ornamentadas, simbolicamente, com desenhos e cores que indicam cada família com sua posição social na comunidade e abrangendo para sua vida espiritual.

Nesse aspecto, a casa possui a compreensão da dilatação da matéria corporal para a elaboração da matéria inorgânica, sendo assim, a integração do corpo com sua morada. Podemos analisar que as “casas decoradas”, demonstram variadas possibilidades de suas ações na comunidade, para eles a casa habita o corpo. Outra curiosidade da arquitetura dos Grúncis é que elas são semissubterrâneas, o que podemos inferir, que a casa os protege e, ao mesmo tempo, os fazem parte da natureza, proporcionando ligação intrínseca com a terra, e o seu fortalecimento.

Essas casas, decoradas pelas mulheres, criam uma beleza semi-ótica repleta de expressão, com simbologias variadas, que traduzem o elo do material à natureza e ao espiritual, retratando suas crenças e aproximando os homens e as mulheres dos seus deuses e sua criação.

Com isso, nada é mais impressionante para o indivíduo isento de preconceções, do que a extraordinária diversidade dos povos da África e suas culturas. É perante essa busca pela diversidade humana que este artigo se propôs a pesquisar uma nação que foi brutalmente afetada pelo colonialismo europeu, povos escravizados, tradições consideradas como primitivas. Mas, o que aprendemos com essa nação são visões sociais distintas das “nossas”, uma nação possuidora de arte, de literatura e que a história retrata sejam pelas narrativas fantásticas de Mestre Didi ou pelos escritos de Nina Rodrigues. É fácil ver como a história pode tornar-nos, mais dignos através da cultura do outro e perceber que etnicamente todos nós estamos ligados.

Considerações finais

Os Grúncis, como nação no continente africano eram um povo culturalmente ativos, onde seus povos desenvolviam as artes deste o ambiente físico corporal a ao ambiente material (suas casas), foi um povo assim como os Bantos, lorubas, Mossi, sofreram com o tráfico de

escravos, e “comércio” ganhou amplitude sobretudo com o impulso do tráfico na costa da Guiné. No entanto as mazelas, não acabaram com as tradições culturais do povo Grúncis, suas famílias criaram e criam casas de arquitetura notáveis, possuíam uma política não muito complexa, eram divididos por uma hierarquia familiar que transitavam nas estruturas sociais e na espiritual, ou seja, o chefe da nação também eram sacerdote religioso.

A história da nação Grúncis foi de inteira importância para a construção religiosa no cenário da Bahia no século XX, pois foi através da Mãe Aninha que um dos maiores candomblés da Bahia surgiu, com força e resistência de luta, na vanguarda do povo negro, defendendo direitos religiosos e sociais de homens e mulheres de cor. A referência desta nação para a comunidade acadêmica, a comunidade religiosa é inteiramente relevante, pois é uma nação com história e que transmitiu, suas histórias populares, que acabaram sendo reescrita nos livros de Mestre Didi, diante disto é fundamental, compreender está etnia ou essa nação através dos contos fantástico de Mestres Didi.

Referências

CARVALHO, Juvenal. **Reflexões sobre a África contemporânea.** Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

CHARTIER, Roger. **Do palco à página.** Rio de Janeiro: Editora casa da palavra, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade.** São Paulo: editora brasiliense, 1986.

BETHWELL, Allan Ogot. **História geral da África, V: África do século XVIII.** Brasília: UNESCO, 2010.

DIDI, Mestre. **Contos crioulos da Bahia: Creole Tales of Bahia:** ÁkójopòltànÁtenudénuíran Omo Odùduwànilè Bahia (Brasil). Salvador: Núcleo Cultural Níger Okàn, 2004.

_____. **Contos negros da Bahia e contos de Nagô.** Salvador: Corrupio, 2003.

_____. **História de um terreiro Nagô.** São Paulo: Carthago & Forte, 1994.

_____. **Ancestralidade Africana no Brasil, Mestre Didi:** 80 anos, organizado por Juana Elbein dos Santos, SECNEB, Salvador, Bahia, 1997, CD-ROM - Ancestralidade Africana no Brasil.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da ancestralidade: corpo de mito na filosofia da educação brasileira.** Curitiba: editora Gráfica Popular, 2007

POUTIGNAT, Phillippe; STREIF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade.** São Paulo: Unesp, 1997.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

Estudantes PALOP da UNILAB: encantos e desencantos além mar

*Leodinéia da Costa Reis
Emanoel Luís Roque Soares*

Introdução

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as experiências vividas pelos/as estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, no período de formação acadêmica de 2014-2019. O estudo pretende, numa síntese, revelar as aproximações, os choques, os conflitos e as contradições presentes nas relações desses estudantes com o contexto social e político brasileiro que, a despeito de uma legislação antirracista, Lei nº 7.716/1989, é estruturado pelo racismo "a brasileiro", pela invisibilização da África e igualmente pelo apagamento da herança africana nos espaços oficiais e imaginários nacional. O que comprova que a Lei antirracista não combate o racismo, ela foi criada para combater os comportamentos racistas. Só se combate racismo com a educação! Por esta razão é que foram criadas as Leis Federais: Lei nº 10. 639/2003⁹ e mais tarde a Lei nº 11.645/2008¹⁰.

Apesar dos programas de intercâmbios e acordos de Cooperação Internacional Brasil-África, os estudantes negros e negras, especialmente os/as provenientes do continente Africano, têm enfrentado desafios com o racismo, preconceito racial, machismo, sexismo, misoginia e xenofobia ainda existentes na sociedade brasileira. Relatos dos

9 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2018).

10 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2018).

estudantes, principalmente os cabo-verdianos, aos quais dedico o recorte deste trabalho, farão compreender, mais adiante, tais experiências vivenciadas pelos/as primeiros/as que chegaram à cidade de São Francisco do Conde, localizada no estado da Bahia, em 2014. Tais situações dificultam sobremaneira a integração desse público no ambiente onde passa a viver e no meio acadêmico, como lembra o Prof. Alfa Oumar Diallo, em ocasião de um encontro na UNILAB para falar sobre a Nova Lei de Imigração: “Quando se integra um estudante estrangeiro, ele consegue estudar”. E ressalta: “O estrangeiro precisa sentir-se integrado e acolhido” (DIALLO, 2018).

No que concerne ao espaço ou lugar onde foi realizada a pesquisa, considerou-se também a cidade na qual a UNILAB está sediada na Bahia, em São Francisco do Conde, no que tange à realidade brasileira, o Recôncavo da Bahia e Salvador, a capital do estado, são as portas ou os portais para as relações dialógicas de africanos com o contexto negro-diaspórico, como quadro de vida, presente na UNILAB e Região. No entanto, é importante evidenciar as experiências das/os estudantes PALOP, ao chegarem a São Francisco do Conde e se depararem com espaço geográfico, cultura, idioma¹¹, identidade diferente, além do desconhecimento das regras burocráticas e pedagógicas da universidade brasileira, assim como a adaptação e integração ao meio social e acadêmico.

O trabalho ora apresentado realizou escutas sensíveis dos estudantes PALOP da UNILAB, com ênfase aos cabo-verdianos, desde a sua motivação para sair do seu território, até a chegada e instalação na cidade de São Francisco do Conde, Bahia, bem como a inserção destes na sociedade baiana. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa de cunho qualitativo, que pôde ser utilizada como técnica a observação participante, com base no etnométodo. Mergulhei no campo de pesquisa, convivendo com alguns dos estudantes, a exemplo as noites que dormi

11 - Muitos estudantes relatam a dificuldade de compreender o português falado pelos brasileiros.

na casa da estudante, cabo-verdiana, Dairini e ela na minha casa, momentos que oportunizaram entrevistas não planejadas. Explica Roberto Sidnei Macedo: “Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com participantes” (MACEDO, 2004 p. 164).

Contudo, a pesquisa foi realizada, através de um estudo de caso, no qual foram aplicados questionários semiestruturados, na coleta de dados e entrevistas para a construção do material informativo, valorizando a fonte oral, considerando a multiplicidade cultural de cada estudante. Para tanto, a ocasião do tirocínio realizado, dentro do campo de pesquisa, com uma turma de Bacharelado em Humanidades – BHU proporcionou-me observações de uma linguagem para além da oralidade. Nesse contexto baseio-me no autor Macedo: “Há toda uma gama de gestos e expressões densas de conteúdos indexais importantes para a compreensão das práticas cotidianas” (MACEDO, 20014 p. 164).

Ao realizar uma escuta com alguns jovens, estudantes, oriundas/os dos PALOP, revelaram-se percepções diferentes de estigmas e estereótipos nas relações com homens brasileiros e mulheres brasileiras. Através dos depoimentos orais, foi possível perceber as diversas reações e relações, de um/a guineense, angolano/a, moçambicano/a, cabo-verdiano/a, são-tomense, considerando também a diversidade cultural de cada país e suas tradições, para entender como cada estudante lida com as experiências encontradas, a partir da especificidade de cada um/uma para não caímos, como de costume, na generalização. Como ressalta o mestre da tradição oral africana, Amadou Hampâté Bâ, em seu livro *O menino Fula*: “Quando se fala da “tradição africana”, nunca se deve generalizar. Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias [...]” (BÂ, 2003). Contudo, o historiador, antropólogo, físico e político senegalês Cheikh Anta Diop ao estudar as origens da raça humana e cultura africana pré-colonial, defendeu que havia uma

continuidade cultural partilhada entre os povos africanos que era mais importante do que o desenvolvimento variado de diferentes grupos étnicos demonstrado pelas diferenças entre línguas e culturas ao longo do tempo. O pensamento diopiano, foi a base para o pensamento afro-cêntrico¹², liderado por Molefi Kete Asante e Ama Mazama.

As principais referências teóricas utilizadas para embasar este trabalho foram do sociólogo argelino Abdelmalek Sayad – traz a distinção de “estrangeiro” e “imigrante”, a partir da relação de dominação que foi estabelecida entre sistemas socioeconômicos diferentes: “Se o estrangeiro é a definição jurídica de um estatuto, imigrante é antes de tudo uma condição social” (SAYAD, 1998, p. 243); do antropólogo congolês professor Dr. Kabengele Munanga – para tratar do conceito de cooperação, a história da política externa brasileira, relação Brasil-África, ruptura e aproximação, o conceito de cooperação sul-sul, cooperação internacional Brasil-África e principalmente as relações raciais no Brasil; o escritor malinês Amadou Hampâté Bâ, considerado mestre da tradição oral africana – para falar de memória e história oral, um dos métodos utilizados na pesquisa; a escritora moçambicana Paulina Chiziane – que fala como lidar com a emissão de mensagens a partir da oralidade; a professora e escritora burkinabê Sobonfu Somé – que ensina formas de superar a dor, a partir da manutenção da tradição africana, aplicável às situações dolorosas vivenciadas pelos/as estudantes africanos/as, no Brasil; o historiador, antropólogo, físico e político senegalês Cheikh Anta Diop que tentou mostrar através das suas obras, entre elas, *The African Origino of Civilization*, que as distinções entre as pessoas pode estar ligada às convicções culturais; o sociólogo congolês Bas’llele Malomalo que fala sobre os entraves na cooperação internacional, na UNILAB, e o racismo institucional.

12 - O conceito de afrocentricidade foi cunhado e elaborado por Molefi Kete Asante (1980) e desenvolvido como paradigma de trabalho acadêmico no final do século XX (NASCIMENTO, 2009). “[...] Começemos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuantes sobre a sua própria imagem cultura e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE).

Relatos de experiências

Os relatos aqui apresentados serão, a rigor, um instrumento para a construção de uma teoria, a respeito do problema que é dado pelo racismo a brasileira que se apresenta como uma profunda rejeição que está internalizada no imaginário do consciente brasileiro, sobre a África e os africanos, rejeição que perpassa pela nossa própria condição de negros e negras. Esses relatos são reflexos de toda problemática vivenciada pelos/as africanos/as e ao mesmo tempo, é uma demonstração de como se define e funciona o racismo no Brasil, que é a rejeição por negros e negras e a rejeição aos valores imateriais, em permitir um apagamento da África e de uma herança civilizatória, filosófica, cultural, que revela a África que há em nós.

Estudantes PALOP revelaram experiências desafiadoras para poder realizar o sonho de fazer a graduação no Brasil. A exemplo, a falta de preparação da comunidade de São Francisco do Conde para receber os/as estudantes PALOP.

[...] rumores de que os africanos fediam, essas coisas, cheiram a catinga, uma coisa tipo uma generalização... e a prefeitura chegou a fazer um ato, que eu não vi com bons olhos né? Agente não estava percebendo o que significava aquilo, mas só foi perceber depois. A prefeitura comprou um kit higiênico e deu para agente, para todos os alunos. Agente aceito, porque a gente não sabia de nada, só depois a gente ficou sabendo porque estava rolando rumores no *whatsapp*: que agente fedia, que a gente não tomava banho, que não escovamos os dentes [...] fizemos uma reunião, mas tivemos nenhuma atitude drástica em relação a prefeitura e nem a comunidade. Sempre tentamos por meio de diálogo...conversar com o pessoal, explicar de onde viemos, quem somos e o que que queremos, né? E aos poucos acho que esses estereótipos foram sendo desconstruídos, mas teve um processo muito lento e tivemos que ter muita paciência mesmo [...] (Ent. 3, 2019).

As estudantes africanas, além de enfrentarem as mesmas dificuldades dos estudantes africanos do sexo masculino, que são oriundas

de um forte choque cultural e identitário ao se deparar com o racismo, preconceito, discriminação racial e xenofobia, também enfrentam o machismo e sexismo existente na sociedade brasileira, o que dificulta, sobremaneira, a adaptação e permanência simbólica de tais jovens no cotidiano de uma pequena cidade do Recôncavo da Bahia, onde está instalado o *Campus* do Malês, mais recente da UNILAB. O protagonismo feminino e as iniciativas feministas vêm tomando força nas discussões e ações sociais, sobretudo no que se refere à violência contra as mulheres e a representação política, o que favorece e incentiva as mulheres africanas quando chegam ao Brasil.

Amadu Hampâté Bâ, em seu livro intitulado *Amkoullel*, O Menino Fula, atribui relevante importância a mulher, que é valorizada em vários sentidos, da família a política, liberta da visão equivocada de mera reprodutora. Visão esta que ainda se faz presente na mentalidade dos homens brasileiros, baianos, que reproduz quando se confronta com as estudantes PALOP da UNILAB, gerando a necessidade de se criar um Coletivo de Mulheres Africanas - CMA, para se protegerem e realizarem atividades que as possibilitem levar conhecimento sobre as suas culturas de origem para a sociedade local, através de intervenções em escolas, trocas com grupos de mulheres da região, seminários e encontros dentro da própria universidade. Antes do surgimento do CMA, na UNILAB da Bahia, *Campus* do Malês, houve a primeira fase da criação em 16 de outubro de 2015, para formar um grupo de mulheres africanas e brasileiras negras da diáspora, a partir do seguinte pensamento,

A gente pensava assim: os problemas que a gente passa, as meninas brasileiras negras passam, a gente tem as nossas especificidades, tipo a gente sofre como sendo mulheres e como sendo mulheres negras e as mulheres negras aqui na diáspora sofrem a mesma coisa. Então, vai algumas diferenças por que a gente vem de várias lutas, da nossa tradição, desenvolvimento, sistema colonial... e tem outros contextos que são específicos do feminismo africano, agente tem vários pontos em comuns, então vamos fazer um espaço onde tem

mulheres negras brasileiras e mulheres africanas, a gente vai se dialogando, vai se falando e vamos fazendo uma espécie de troca de experiência [...] (Ent 1. 2018).

Entretanto, elas perceberam que existiam muitas formas diferentes de pensar entre as mulheres negras da diáspora e as mulheres africanas, também a necessidade de acolhimento das mulheres africanas que engravidam após chegar ao Brasil, outras que deixam seus filhos em seus países para vir estudar e poder oferecer melhores condições para eles, ao retornarem. Assim surge o Coletivo de Mulheres Africanas, em 2016 para discutir, entre outras coisas, o conceito de feminismo na perspectiva da mulher africanas dos PALOP, devido à dificuldade de entendimento entre brasileiras e africanas sobre vivências de gênero, que perpassa inclusive a discussão do feminismo.

Algumas estudantes da UNILAB, do *Campus* do Malês, relataram ofensivos tratamentos por parte dos homens da cidade, ao dizerem:

[...] O que eu sofro mais dos homens daqui, dessa cidade, é assédio. Eu morava na Baixa Fria, perto da faculdade, quando eu saía todos os dias para ir para faculdade tinha grupos de homens que ficavam sempre no mesmo local, quando eu passava começavam comentários de assédio: “nossa que africana gostosa, eu queria provar para saber se é igual a mulher brasileira...eu queria casar com você, eu vou lá na África para casar com uma mulher africana”. Então são esses tipos de comentários que não me deixam a vontade, entendeu? Quando você for perguntar vão dizer é um elogio, mas para mim não é um elogio. Vocês têm que entender que a realidade daqui do Brasil e lá é diferente...não mas tipo, ele gostou de você... quando você gosta de uma menina você chama ela de gostosa? Você não pode me chamar de gostosa, você nunca foi para cama comigo, só quem pode me chamar de gostosa é a pessoa que já foi para cama comigo, ele sim sabe se eu sou gostosa ou não, entendeu? Então para mim chamar alguém de gostosa reflete isso, entendeu? [...] (Ent. 2, 2018).

Entre as atividades promovidas pelo CMA, são priorizados os encontros entre elas, para se fortalecerem e se apoiarem, mantendo tra-

dições, como exemplo, a tradição trazida pela escritora, moçambicana, Paulina Chiziane: “Venho de uma tradição africana bantu, que tem uma forma de lidar com a emissão de mensagens a partir da oralidade”, afirma ela, cuja primeira escola de arte foram as rodas de fogueira em sua casa (CHIZIANE, 2017). Também a escritora Sobonfu Somé, cujo nome já significa “a mantenedora do ritual”, reforça a importância de uma cura compartilhada, ao dizer: “Chorar em comunidade oferece algo que não podemos conseguir quando choramos sozinhas. Através da validação, reconhecimentos e testemunho, o lamento comum nos permite experimentar um nível mais profundo de cura e libertação” (SOMÉ, 2012).

Todavia, a situação vivenciada pelo preto e pela preta estrangeira no Brasil decorre da deformação da mentalidade da sociedade brasileira, empenhada em manter o negro e os afrodescendentes em posições de inferioridade, tendo em vista que o ensino nas instituições brasileiras é acentuadamente eurocêntrico e marcado pelo desconhecimento sobre a África. Observa-se que os acordos de cooperação Brasil-África e a integração dos pretos africanos em São Francisco do Conde, na Bahia, devem ir além de uma bolsa de estudo e da garantia de vagas nas universidades brasileiras, por não se tratar apenas de questões econômicas e políticas, mas, sobretudo, de uma análise sócio antropológica.

Para falar sobre a UNILAB, como instrumento de cooperação internacional Brasil-África, me apoiei no prof. Kabengele Munanga, para explicar sobre o princípio de cooperação solidária, baseado no conhecimento mútuo entre brasileiros e africanos.

Como estabelecer relações diplomáticas e de cooperação com países que o Brasil não conhece ou mal conhece através da imprensa ocidental? Daí a necessidade de se desenvolverem no Brasil os estudos sobre a África, principalmente a África subsaariana, de onde foram deportados os antepassados dos afrodescendentes. Munanga ressalta que é a partir do século XXI, com as reivindicações das entidades e organizações do Movimento Negro, que o Brasil promulga a Lei nº 10.639/2003 e mais tarde a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio.

A UNILAB no Recôncavo

A Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB é fruto de um programa de cooperação internacional acadêmica, entre o Brasil e os países CPLP, parte da política externa brasileira, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva. Em 2010, foi inaugurada a primeira sede, na cidade de Redenção, no Ceará; em 2014, o *Campus* dos Malês, em São Francisco do Conde, cidade localizada no histórico Recôncavo da Bahia. O Recôncavo é a região geográfica em formato de um arco que contorna a Baía de Todos os Santos, onde se constituiu um sistema geo-histórico. Hoje, constituída por uma população pluriétnica e pluricultural, a região é rica também em diversidade de recursos naturais. Historicamente, o Recôncavo é a soma das regiões da cana, fumo, mandioca, pequena pecuária leiteira e de produção de lenha, em torno da Baía de Todos os Santos e muito dependente de Salvador (SANTANA, 2011).

A universidade é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil. No *Campus* dos Malês são oferecidos os cursos de graduação presencial: Bacharelado em Humanidades – BHU; Letras – Língua Portuguesa; Bacharelado em Relações Internacionais; Licenciatura em Ciências Sociais; Licenciatura em História; Licenciatura em Pedagogia; curso Graduação (Modalidade a Distância): Administração Pública (Bacharelado); Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização (Modalidade a Distância) Gestão Pública; Gestão Pública Municipal; Gestão em Saúde; Especialização em Gestão de Recursos Hídricos, Ambientais e Energéticos, Especialização em Saúde da Família (UNILAB, 2019).

Cabo Verde

A partir de um olhar in loco em Cabo Verde, é possível notar semelhanças e diferenças entre o Brasil e este país. Esta relação entre os

dois países reflete na forma como os/as estudantes cabo-verdianos/as da UNILAB, lidam com as experiências encontradas na cidade, onde está localizado o Campus dos Malês.

Após conquistar a independência os cabo-verdianos são impedidos a aderir à cultura dominante, como requisito básico para a sua inclusão sociopolítica, o que chamamos de assimilacionismo, contribuindo para a discriminação e incentivando a autonegação. Como explica Gabriel, o comportamento assimilacionista tende a posicionar-se entre aquilo que conhece, e de que se lhe impõe livrar, e aquilo com que se lhe acena como alternativa; ou seja, entre o seu, mas subjugado, mundo e um mundo alheio, mas valorado e promissor.

O conceito de colonialidade desenvolvido por Aníbal Quijano, explica o que vai além das particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Contudo, o sociólogo cabo-verdiano Gabriel Fernandes (2006, p. 33) explica que o pertencimento da nação se presume imune a quaisquer oscilações conjunturais, neles a nação simboliza tanto uma aquisição quanto uma negação, já que o que se lhes reconhece, enquanto supostos membros da nação, é-lhes retirado enquanto colonizados.

Iva Cabral analisa este fato ao dizer,

Cabo Verde é uma sociedade escravocrata — serviu de entreposto de escravos a partir do século XV — “que nasce racista”, diz Iva Cabral. É o inconsciente de uma sociedade escravocrata “é muito pesado”; ainda está presente o “problema de sermos africanos ou não”, justamente porque “quando se fala em África fala-se em escravidão e é todo o peso da escravidão que ainda existe no nosso subconsciente” (Acervo Público, 2016).

O sociólogo Gabriel Fernandes ao analisar a busca dos cabo-verdiano pela sua nação, salienta: “O colonizado desconfia do passado de quem lhe estende a mão; o colonizador confia no seu passado para estender a mão e não permitir que se lhe tome o braço” (FERNANDES, 2006, p. 51).

Resultados da pesquisa

A pesquisa levantou alguns pontos de fragilidade e de fortaleza com relação ao programa de cooperação internacional acadêmico, por meio da UNILAB. Com relação as fragilidades, foi possível notar: a falta de um professor ou técnico de nacionalidade de cada país, parceiro, na comissão de avaliação do processo seletivo; o sistema de formulário eletrônico não atendia a linguagem de um sistema educacional de alguns países. A falta de docentes e TEAs africanos/as inibe a dinâmica de construção de uma universidade de integração em termos efetivos (MALOMALO, 2018). Vale ressaltar também fraca ação diplomática com as Embaixadas e órgãos governamentais nestes países, bem como a falta de relações também com as organizações não governamentais - ONG, instaladas principalmente nos interiores de cada país, através da própria representação brasileira que normalmente está localizada na capital, para facilitar o acesso dos estudantes das regiões mais afastadas.

Outro ponto evidenciado foi no quesito das informações obtidas pelos/as candidatos/as. Para tanto foram ouvidos relatos das experiências dos/as estudantes PALOP – desde a candidatura até as suas instalações na cidade de São Francisco do Conde, através das conversas fortuitas, com estudantes guineenses, angolanos, moçambicano, são-tomense, bem como as entrevistas sistematizadas com o público alvo da pesquisa que foram os estudantes cabo-verdianos. As minhas entrevistas também se estenderam foram o corpo técnicos da universidade, professores e para a Pró-Reitoria de Relações Institucionais, na pessoa do Pró-Reitor Prof. Dr. Max César de Araújo, para saber sobre a redução de estudantes africanos selecionados nos últimos anos (2018 – 2019).

A maioria desses estudantes toma conhecimento da UNILAB por meio de parentes e/ou amigos/as que já estudam nessa universidade e que os informam do período de abertura do Edital para o processo seletivo. Eles têm em média um mês para fazer a inscrição online, anexando os documentos solicitados, conforme Edital, histórico escolar, entre outros documentos requisitados.

Durante a pesquisa foram evidenciados entraves quanto ao preenchimento no sistema eletrônico para efetivar a inscrição, que é a primeira fase de avaliação dos estudantes. Por exemplo, os cabo-verdianos têm como critério de avaliação de desempenho: Insuficiente (INS): 0 – 9,5; Suficiente (SUF): 9,5 – 14,99; Bom: 15 – 16,99; Muito Bom: 17 – 20. Contudo, este problema já foi solucionado para a seleção de 2020.

Considerações finais

Nessa perspectiva, o produto escolhido para a conclusão do mestrado, o livro informativo: *“Modi Ki é Studa na Brazil?”*, que significa em português *“Como é estudar no Brasil?”*, voltado para estudantes do Ensino Médio trará informações prévias, tanto na língua Krioula quanto em Português. Esse material servirá para todos os PALOP, porém o objetivo neste momento é disponibilizá-lo nas escolas de Ensino Médio em Cabo Verde, bem como na Embaixada Brasileira e Centro Cultural Brasil - Cabo Verde. Para tanto, será necessário contar com o apoio financeiro do governo local, através do Ministério de Educação para a distribuição do material impresso. A pretensão é também de criar um documentário a partir de todas as falas escutadas e registradas durante os 15 dias em Cabo Verde.

A escolha em delimitar o material para os cabo-verdianos foi movida pela oportunidade de ter conhecido, até o momento, somente o país Cabo Verde, entre os PALOP e haver entrevistado as famílias de alguns dos sujeitos da pesquisa, os estudantes cabo-verdianos da UNILAB. Contudo, trata-se de um “projeto piloto”, para que seja distribuído nas escolas de Ensino Médio de todos os membros PALOP. Mas que inicialmente poderá ir diretamente para as escolas, principalmente das zonas rurais e interiores das ilhas de Cabo Verde.

Dessa forma, a construção de um material informativo para contribuir com os instrumentos que facilitem o acolhimento e a integração dos estudantes na universidade e na sociedade brasileira possibilitará

informações prévias, para os/as estudantes que ainda estão em seus países de origem e pretendem vir ao Brasil para estudar. O produto contém roteiro para regularização da documentação, relatos de experiências. A ferramenta teve a contribuições dos/as estudantes e candidatos, antes da sua edição final e distribuição, inicialmente em Cabo Verde. O livro traz relatos de estudantes do período de 2014 a 2019, contendo informações das experiências vividas pelos primeiros estudantes PALOP da UNILAB/Bahia. O informativo traz reflexões dos/as estudantes dos países lusófonos africanos/as, como meio de informação e orientação antes e durante a vivência desses/as em São Francisco do Conde, na Bahia. Esse material oriundo de uma pesquisa tem a função de ser colaborativo e de acolhimento, contendo as informações necessárias para apoiar os estudantes, antes mesmo de suas candidaturas à seleção para obtenção da vaga em um dos cursos oferecidos pela UNILAB.

Referências

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o Menino Fula**. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2013.

ENTREVISTA 1, 27 anos, da cidade Bissau, Guiné-Bissau. Arquivo mp3 (52 min). Entrevista concedida a Leodineia C. Reis, no *campus* dos Malês da UNILAB, São Francisco do Conde/BA, em 2018.

ENTREVISTA 2, 27 anos, da cidade Bissau, Guiné-Bissau. Arquivo mp3 (41 min). Entrevista concedida a Leodineia C. Reis, no *campus* dos Malês da UNILAB, São Francisco do Conde/BA, em 2018.

ENTREVISTA 3, 25 anos, da Ilha de Santiago – Cabo Verde. Arquivo mp3 (01h45min31) Entrevista concedida a Leodineia C. Reis, no *campus* dos Malês da UNILAB. São Francisco do Conde/BA, 08/02/2019.

MALOMALO. Bas'Illele. **Desafios de gestão multicultural numa universidade internacional**: caso UNILAB. Revista Tensões Mundiais,

Fortaleza, v. 14 n. 26 p. 75 -100, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/886/774>. Acesso em 04/02/2020.

MUNANGA, Kabengele. **Relações África-Brasil: O que seria?** Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais | Vol.1 - n.1 – 2018, p. 6-25.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo, Selo Negro, 2009. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemologica-inovadora-sankofa-4.pdf>. Acesso em 30/05/2020.

SANSONE, Lívio. **Desigualdades duráveis, relações raciais e modernidade no Recôncavo: o caso de São Francisco do Conde.** Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 234-251, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <file:///C:/Users/leodi/Downloads/13495-Texto%20do%20artigo-16469-1-10-20120517.pdf>. Acesso em: 31/05/2020.

PARTE II
QUILOMBOS

Histórias da matinha dos pretos: do quilombo ao cruzeiro

*Railma dos Santos Souza
Rosy de Oliveira*

Introdução

O presente texto é composto a partir de aspectos abordados na dissertação de mestrado intitulada: *Memórias e História Quilombola: experiência negra em Matinha dos Pretos e Candeal*, Feira de Santana/BA (SOUZA, 2016). Com base nos resultados dos dados abordados nos capítulos dois e três da referida dissertação, o principal objetivo deste texto é apresentar os aspectos da alteridade da memória da Comunidade local. O texto aborda o processo de formação territorial da Comunidade Remanescente de Quilombos de Matinha dos Pretos, sede do distrito¹³ de Matinha, pertencente ao município de Feira de Santana, localizado no agreste da Bahia, a cerca de 116 km de Salvador. Trata-se da análise da história do território e das territorialidades dessa Comunidade certificada pela Fundação Cultural Palmares, enquanto comunidade remanescente de quilombos, no ano de 2014.¹⁴

13 - Tratamos aqui da concepção de distrito utilizada no Brasil, enquanto unidade administrativa pertencente um município, a este completamente subordinada, sem autonomia política. Os distritos de Feira de Santana, são as divisões estabelecidas para as áreas rurais do município, que possui oito distritos. Para uma discussão sobre o que é um distrito e os elementos que costumam caracteriza-lo no caso do Brasil, com base na dualidade urbano x rural ver: SILVA, Márcia Alves Soares da. Distritos Municipais: Entre a modernidade da cidade e a tradição do campo. Anais do XV Seminário Estadual de Estudos Territoriais. II Jornada de Pesquisadores sobre a questão agrária no Paraná. Ponta Grossa, Paraná, 2014. Uma análise sobre o processo de consolidação da Matinha enquanto distrito foi realizado na dissertação, no capítulo 1, Matinha: um distrito quilombola, SOUZA, Railma dos Santos. Memória e História Quilombola: experiência negra em Matinha dos Pretos e Candeal (Feira de Santana/BA). Dissertação (Mestrado em História), UFRB, Cachoeira, 2016, p. 23-53.

14 - Este texto corresponde a trechos revisados dos capítulos 2, de título *A Fazenda Candeal e o Quilombo Matinha dos Pretos* e 3, titulado de *Organização Social e Luta por Direitos na Matinha dos Pretos e Candeal*, da dissertação de mestrado. (SOUZA, 2016, p. 65-88).

A memória local relaciona a origem da comunidade de Matinha dos Pretos à fazenda Candeval, território escravista do século XIX. São comuns, nas narrativas de moradores/as, os relatos sobre as formas de resistência cotidiana de escravizados/as da fazenda Candeval.¹⁵ Tais como colocar cobras dentro das botas; sob colchoes e cobertas de seus senhores; ou fugindo e se escondendo em uma área de mata cerrada, conforme a matinha. Isso explica a provável origem do nome da Matinha dos Pretos (NASCIMENTO, 1997, p.87). Assim, conforme a memória coletiva local, foi formado um quilombo na localidade, denominado à época de “matinha dos pretos” por estar localizado em uma área de mata densa, porém pequena. Desse modo, segundo a tradição oral da região, a formação da comunidade de Matinha dos Pretos remonta ao período da escravidão e à sua resistência.

Entre os marcos da memória da comunidade, destaca-se o fincamento de um cruzeiro e a construção de uma capela em homenagem à São Roque, no contexto da epidemia da peste bubônica, ocorrida na região de Feira de Santana no ano de 1922. Conforme afirma a memória coletiva local, Dona Antônia da Matinha, como é identificada a moradora, fez uma promessa ao santo, se a doença não chegasse à localidade de Matinha mandaria fincar um cruzeiro em homenagem a este. Assim ela o fez, pois segundo moradores/as da região, a doença que fez muitas vítimas fatais na localidade vizinha, conhecida por Jacú, não chegou a localidade da Matinha, sendo assim a promessa foi cumprida. O cruzeiro, em homenagem a São Roque, foi fincado em uma porção de terras doadas pela moradora juntamente com outro morador da região, conhecido por Macário. No local também foi erguida uma capela, em homenagem a São Roque.

A seguir analisaremos a importância do quilombo e do fincamento do cruzeiro para a formação da atual Comunidade Quilombola de

15 - A noção de formas cotidianas de resistência aqui apresentada, está presente em SCOTT, James C., *Formas Cotidianas de Resistência Camponesa*. Tradução: Marilda A. de Menezes e Lemuel Guerra. In: *Raízes*, Campina Grande, vol. 21, nº 01, p. 10-31, jan. /jun. 2002.

Matinha dos Pretos. A importância desse quilombo e seus marcadores bem como o fincamento do cruzeiro constituem a estrutura da memória da formação atual Comunidade Quilombola de Matinha dos Pretos. Conforme a análise dos dados levantados nas entrevistas realizadas com moradores/as da região, documentação jurídica e eclesiástica sobre a fazenda Candéal e fontes impressas – Jornal Folha do Norte. Nesse importante periódico do município de Feira de Santana, na primeira metade do século XX, encontra-se dados e debate sobre a epidemia da peste bubônica e sua abrangência na região, em 1922.

Resistência na fazenda Candéal

Embora ainda não tenhamos encontrado documentos oficiais do século XIX que tratem da existência de quilombos na região,¹⁶ não podemos desconsiderar esta hipótese, afinal a memória local sobre o quilombo Matinha dos Pretos é muito forte e a fuga, ainda que temporária, era uma das formas de resistência à escravidão mais emblemáticas naquele contexto.

A relação entre memória e história tem sido objeto de análise de muitos historiadores contemporâneos. Como é o caso de Jacques Le Goff na sua clássica obra *História e Memória*, na qual o autor define memória da seguinte forma: “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2013, p. 387). O autor afirma ainda que a memória é construto essencial da identidade, individual ou coletiva, dos indivíduos e sociedades atuais. Ressalta ainda o papel da mesma enquanto um objeto de poder, enfatizando que “são as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela do-

16 - Atualmente desenvolvo pesquisa de doutorado, no programa de pós graduação em História, da UFBA, sobre as experiências de escravidão e expectativas de liberdade na fazenda Candéal, na segunda metade do século XIX.

minação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória” (LE GOFF, 2013, p. 435).

O relato, abaixo transcrito, da Sr.^a Maria das Virgens, conhecida por Dona Ninha, moradora da comunidade de Matinha dos Pretos, sobre a importância do nome Matinha dos Pretos e sobre a história do possível quilombo de Matinha dos Pretos é um demonstrativo do que afirma Le Goff sobre a busca pela construção de uma memória coletiva nas sociedades predominantemente orais.

A História da Matinha, até onde eu sei... até o porquê mesmo do nome Matinha.... Eu não sei se você sabe, mas... Candeal. Aí é a História da Fazenda Candeal. Candeal era... engenho... tinha engenho de escravos. Entendeu?! Tinha o senhor de engenho, que era da família dos... aí do Candeal e tinha engenho, tinha senzalas, tinha escravos nascidos, escravos comprados. Entendeu? Porque, você sabe que nós aqui somos descendentes dos escravos, a nossa pele negra, nós somos negros, descendentes dos escravos que vieram da África mesmo! Eu tenho orgulho disso, eu não tenho vergonha de falar isso não! E... eles lá, tinham os engenhos, os donos de engenho, as senzalas e tal. E, aqui é Matinha... é porque era uma mata. Essa é a história do nome Matinha, por isso que a gente não abre mão desse nome, porque para a gente esse nome é histórico. Matinha! Porque era uma mata, não uma mata grande, era uma mata pequena, mas quando os negros foram se rebelando contra o senhor de engenho, aí do Candeal, eles colocavam a cobra na bota do patrão e colocava a coral, a jararaca debaixo da cama das madames, debaixo do lençol, da cama das madames. Revoltados com a situação em que eles estavam vivendo, eles corriam... para se refugiar em algum lugar e eles corriam para este lugar aqui chamado Matinha. A Matinha aqui é quilombo! (ALMEIDA, 2016).¹⁷

As declarações da Senhora Ninha nos mostram a importância da memória coletiva na comunidade quilombola e, as possibilidades de interpretação das especificidades desse agrupamento de rema-

17 - D. Ninha foi militante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais desde a década de 1980, onde atuou na diretoria por alguns anos, sendo presidente do mesmo.

nescentes. Isso é, o relato acima realça três possibilidades interpretativas da origem da Comunidade, oriunda de quilombos de senzalas; de rota de fugas, nesse caso a Matinha aparece como o marcador, espaço de fuga de homens e de mulheres que foram escravizadas na fazenda Candéal; ou comunidade formada a partir das terras abandonadas por senhores de engenhos. Os relatos das formas de resistência a escravidão na Matinha dos Pretos são demonstrativos de como a relação entre história e memória é fundamental para compreender as complexidades que envolvem as comunidades negras contemporâneas, conforme trata Hebe Mattos:

Em vez da antiga oposição entre memória e história, uma das principais dimensões da interação entre estas duas dimensões de apropriação do passado está em abordar historicamente o próprio processo de produção da memória. A reflexão crescente sobre a história da memória como campo de pesquisa tem evidenciado que as lógicas de produção de memórias e da historiografia não são assim tão diferenciadas. As questões formuladas pela historiografia para compreensão da escravidão negra nas Américas foram sempre determinadas por injunções sociais e políticas do mundo contemporâneo. De forma paralela, a construção de memórias coletivas se faz, necessariamente, como função de questões políticas e identitárias vividas no tempo presente (MATTOS, 2005, p. 43).

A afirmação de Hebe Mattos demonstra que nas comunidades quilombolas contemporâneas, como é o caso da Matinha, a construção de memórias coletivas, neste caso a consolidada memória da existência do quilombo de Matinha dos Pretos e a recorrência constante a esta para justificar o acesso à categoria de remanescentes de quilombos, demonstram o processo de instrumentalização da identidade¹⁸ protagonizado pelos quilombolas de Matinha dos Pretos.

A fazenda Candéal, ao longo do século XIX, foi uma fazenda de policultura escravista. Entre 1854 e 1882 esta teve diferentes proprie-

18 - A noção de instrumentalização da identidade, com a qual trabalhamos no presente texto, está presente em OLIVEIRA, Rosy de. *O Barulho da Terra: Nem Kalunga Nem Camponês*. Editora Progressiva, Curitiba, 2010.

tários, inicialmente José Vitorino de Oliveira, que faleceu em 1854, deixando a propriedade para sua esposa Maria Alvina de Jesus, que casou-se novamente no ano seguinte, com João Justiniano Ferreira Bastos, com quem teve dois filhos, o proeminente jurista Filinto Bastos e Elvira Bastos, esta casou-se com Antonio Alves de Freitas Borja, que por ser o mais recente proprietário, é o mais presente na memória local, relatado por moradores e moradoras como um temido coronel.

A propriedade possuía em 1854, 25 escravizados/as, entre homens, mulheres e crianças. Já em 1882, contava apenas com 7 cativos, sendo 4 do sexo masculino e 3 do sexo feminino (SOUZA, 2016, p. 67-77). Ainda não foi possível rastrear em documentos oficiais, a trajetória desses escravizados que desaparecem da propriedade nesse período.

O decréscimo no número de escravizados entre o primeiro e o terceiro inventário, pode ter sido ocasionado pela partilha da herança entre os herdeiros, ou mesmo pela formação do quilombo ao qual se referem os/as moradores/as da região. Investigamos em registros de compra e venda de escravizados/as os nomes dos escravizados da Fazenda Candeal em todo o período e não identificamos nenhum, o que fortalece a hipótese da existência do quilombo. Esta diminuição pode ser associada, ainda, a inúmeros fatores como: as constantes secas enfrentadas pela região; o tráfico interprovincial ou mesmo às leis emancipacionistas, que passam a abrir possibilidades de liberdade pelas vias oficiais aos escravizados/as.

Mesmo que as pesquisas ainda sejam inconclusivas no que tange à existência ou não de um quilombo, chamado Matinha dos Pretos, a memória da região aponta este como um dos marcos de surgimento da comunidade, sendo este um dos instrumentos para a consolidação da identidade da Matinha dos Pretos enquanto uma comunidade quilombola contemporânea. Conforme explicita Lima:

Inicialmente, uma pequena mata fechada, uma "matinha" afastada do território da fazenda da casa grande. Depois, instrumento de resistência dos sujeitos que fugiam do regime escravista de trabalho. Nesta pequena mata, a resistência ao

modelo social do Estado que estava posto no Brasil em seus períodos colonial e imperial ganhou corpo, pois estas organizações seguiam em contradição ao que era imposto pelos valores sociais e econômicos da sociedade hegemônica. Assim ela não é apenas uma 'matinha', é a Matinha dos Pretos (LIMA, 2015, p. 09).

Peste do Jacú

A formação da comunidade de Matinha dos Pretos é creditada ora ao quilombo histórico existente nas terras da fazenda Candeal, ora ao fincamento do cruzeiro, ponto de partida para a construção da igreja em torno da qual se formou posteriormente o pequeno vilarejo que atualmente é a sede do distrito.

Sobre a formação da Matinha, ao analisar um arrolamento no qual o tenente-coronel Antônio Alves vende, no ano de 1913, parte da sua propriedade¹⁹ a Adolfo Ferreira da Silva, propriedade que recebeu o nome de Matinha e que, conforme trecho do documento transcrito, limitava-se ao sul com a Fazenda Candeal. Sento Sé afirma que: “[...]a divisão da Fazenda Candeal entre seus herdeiros, e sua fragmentação em lotes menores, seja como herança, seja para venda [...], provavelmente, teria sido a forma como a Matinha moderna surgiria” (SENTO SÉ, 2009, p. 20).

As memórias dos/as moradores/as remetem ao período da escravidão, quando teria existido o quilombo da Matinha, esta seria a origem do nome da localidade, Matinha dos Pretos. Já a memória da formação territorial da região em que fica a praça da comunidade remete ao “fincamento” do Cruzeiro, que segundo os moradores, resulta de uma promessa por parte de uma moradora da localidade de Matinha a São Roque, quando da epidemia de peste bubônica ocorrida no povoado de Jacú.

19 - A fazenda Candeal era uma propriedade com cerca de 4 mil tarefas de terra. Esta informação é proveniente de uma ação de usucapião analisada no capítulo 2 da dissertação. (SOUZA, 2016, p. 77-81).

D. Antônia, segundo os/as moradores/as, prometeu a São Roque, que se a epidemia não se alastrasse até a comunidade, esta mandaria fazer um cruzeiro em sua homenagem. Não chegando a epidemia até a localidade, a moradora cumpriu com a sua promessa, o que levou à sequente fundação da capela da Matinha e à construção de casas aos redores, dando origem à atual comunidade de Matinha dos Pretos, sede do distrito de mesmo nome.

São Roque é considerado pelo catolicismo, como santo protetor contra pestes e doenças físicas, mentais e espirituais, pois teria dedicado toda a sua vida a cuidar destes, além da fama de que por onde passava, a peste desaparecia como que a correr dele (SANTOS, 2010). Do ponto de vista do sincretismo religioso, o santo é associado ao orixá do candomblé e umbanda Omulu, que ainda é identificado por Obaluê, Xapanã ou Sapatá.²⁰ No caso da escolha do santo, a quem foi feita a promessa pela moradora da localidade, esta é associada à São Roque, os/as moradores/as não fazem qualquer tipo de referência a elementos de sincretismo religioso ou mesmo pertencimento oculto ao candomblé e a umbanda.²¹

A peste bubônica chegou ao Brasil, em fins do século XIX, pelo porto de Santos, em outubro de 1899, depois no Rio de Janeiro, em 1900. Sobre a transmissão e principais sintomas da doença, nos informa Dilene Nascimento:

Causada pela bactéria *Pasteurella pestis*, a peste é transmitida ao homem pela picada de pulgas in-

20 - Em seu livro *Mitologia dos Orixás*, Reginaldo Prandi apresenta cerca de doze contos sobre o orixá em que este é identificado com os nomes de Obaluê, Omulu, Xapanã e Sapatá. Nestes contos Omulu/ Obaluê aparece como o portador da peste, neste caso a varíola, e Xapanã e Sapatá como o detentor do segredo da varíola. Há ainda um conto em que, ao curar pessoas da varíola, Omulu se transforma em Xapanã. Comumente as pessoas referem-se a Omulu para tratar da sua condição jovem e Xapanã da sua condição mais velha. Ver: PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. Ilustrações de Pedro Rafael, - São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 202 -221.

21 - São Roque é o padroeiro da comunidade, sendo realizadas anualmente festas em sua homenagem, na igreja católica da comunidade, sempre nas proximidades do dia 16 de agosto, data em que teria sido sua morte, no ano de 1327.

fectadas pelo sangue de ratos pestosos. Oswaldo Cruz, ao distinguir os principais sintomas da doença, corrobora a descrição feita por Boccaccio, em 1348: febre alta, sede intensa e cansaço; após alguns dias, há o aparecimento do bubão, gerado pela inflamação dos gânglios linfáticos, sendo essa a principal característica da doença. Sem tratamento, na maioria das vezes, o bubão rompe, levando o paciente à morte. Em alguns casos, a doença evolui para a forma pneumônica ou a forma septicêmica, mais letal e mais facilmente transmissível (NASCIMENTO, 2011, p. 4).

A doença teve seus primeiros eventos na Europa, no século XIV, quando dizimou cerca de um terço de toda a população do continente. A peste, embora velha conhecida na Europa, provocou intensos debates entre as autoridades sanitárias do Rio de Janeiro, no final do século XIX, quando o médico Nuno de Andrade, Diretor Geral de Saúde Pública do país, foi telegrafado de Portugal, com a grave notícia de que a cidade do Porto estava assolada pela peste. Ao que rapidamente adotou inúmeras medidas, como como a sujeição de todos os navios aportados no Rio, vindos de portos portugueses, à quarentena de 20 dias, além da declaração de que todos os portos portugueses e alguns espanhóis, eram considerados infectos e da proibição da entrada de diversos gêneros de produtos vindos destes portos, como couros, peles, mobília, vestuário, dentre outros.

As medidas adotadas por Nuno de Andrade, geraram insatisfação por parte do também médico Jorge Alberto Leite Pinto, diretor de Higiene e Assistência Pública do Estado do Rio de Janeiro, o que motivou intensos debates que tiveram como palco as edições do *Jornal do Commercio*, do período entre agosto e setembro de 1899. Nuno de Andrade defendia as medidas por ele implementadas, enquanto Jorge Pinto afirmava que estas medidas eram exageradas e que prejudicariam o comércio entre Brasil e Portugal e que as ações do estado não deveriam intervir na economia, posto que a peste já era uma doença que poderia ser facilmente dominada, pois já existiam inúmeros tratamentos para combater a mesma (NASCIMENTO, 2013).

Enquanto as duas autoridades debatiam sobre a eficácia das medidas adotadas, a doença aportou em Santos, naquele mesmo ano. Foram adotadas inúmeras medidas como o fechamento de outros portos brasileiros para as embarcações vindas do porto de Santos, pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, bem como a implementação de uma caça aos ratos, com o apoio popular, na região. Houve ainda o apoio do médico Oswaldo Cruz na realização de estudos com os doentes da cidade. Esse processo resultou na criação do Instituto Soroterápico do Rio de Janeiro, chefiado por Oswaldo Cruz e do Instituto Soroterápico de São Paulo, chefiado por Vital Brazil. Por meio dos estudos realizados, os dois conseguiram o que parecia ser uma estratégia para consolidar, no país, a medicina experimental, baseada na bacteriologia (NASCIMENTO, 2011).

A despeito de todos os estudos e políticas de combate à peste bubônica, a epidemia chegou à Bahia em 1904, pela capital Salvador, tendo assolado a cidade por repetidas vezes nas três primeiras décadas do século XX. A inexistência de condições sanitárias adequadas nas cidades, principalmente as portuárias, da época, foi determinante para que a doença se alastrasse pela capital e em seguida, na década de 1920, pelo interior do estado, chegando à região de Feira de Santana.²²

O jornal Folha do Norte de 1922²³ traz matérias sobre a peste bubônica que afetou a população do arraial de Jacú, pertencente então à freguesia de São José das Itaporocas, aquela atualmente pertencente ao distrito de Matinha. O jornal traz algumas notícias sobre “casos suspeitos” e sobre a atuação do governo no combate à doença na cidade. Conforme notícia veiculada no jornal do dia 09 de fevereiro de 1922:

Peste Bubônica?

Tendo aparecido casos suspeitos da peste bobônica [sic] nos arraiais de Jacú e s. Vicente, deste municí-

22 - A doença esteve em diferentes partes do interior da Bahia durante a década de 1920. Sobre a epidemia em Vitória da Conquista, ver: CHAVES, Cleide de Lima. *Epidemias no Sertão da Bahia: poder e práticas sociais no alvorecer do século XX*. Anais do Congresso Nacional de Práticas Educativas (COPRECIS). V. 1, 2017, ISSN 2594-7885. Paraíba, setembro, 2017.

23 - Disponível na BSMG/ Museu Casa do Sertão - UEFS. Os trechos do jornal que serão abaixo transcritos terão a sua grafia original mantidas. Todas as edições citadas nesse texto, foram consultadas em acervo digital do museu.

pio, o Sr.Cel. Intendente municipal telegrafou ontem ao governo do Estado pedindo providências.

Em edição inicial do mês de março – 04 de março de 1922 – o jornal traz informações sobre o decréscimo da peste no arraial do Jacú “Graças ao esforço inteligente e bem orientado da comissão que o governo estadual incumbiu de combater, no arraial do Jacú, a peste bubônica, vai ela decrescendo ali.”. O jornal traz, em edições dos meses seguintes, instruções sobre como combater a doença e sobre o seu enfrentamento pelo governo.

A edição de 05 de agosto do mesmo ano apresenta como matéria de capa do jornal, na coluna de título “Commentarios”, o texto intitulado “Sobre a peste negra”. Neste artigo são apresentadas informações sobre a ocorrência da doença em diversos locais do país, do estado e nas localidades da vizinhança:

Agora pesa accentuadamente o enfortunio sobre o municipio de Feira de Sant’Anna, graças à irrupção do mal leva no lugarejo denominado Jacú, a certa distância da formosa cidade sertaneja. Além da Feira, lugares outros de grande importância agrícola, pecuária e commercial, estão ameaçadas pela tremenda desgraça. São elles: São Vicente, Santa Barbara, Tanquinho, Almas, Bonfim, para citar apenas os de maior valor no referido município. Isso, sem esquecer que em pontos dos convizinhos municípios de Riachão e Serrinha, simultaneamente, varios casos de peste se tem verificado. Destarte, prevê-se a provavel descida do mal ao Reconcavo e sua ascensão aos sertões, de que a Feira é um dos pórticos.

A notícia parece ter a intenção de distanciar a epidemia da cidade de Feira de Santana, então em processo de urbanização emergente, quando se refere ao povoado de Jacú como “lugarejo denominado Jacú, a certa distância da formosa cidade sertaneja”, denotando assim o compromisso político do jornal com a civilização do município, colocando a epidemia enquanto problema típico da zona rural, embora ao citar outras localidades vítimas da epidemia tenta mostrar que não apenas Feira de Santana fora vítima de tamanha desgraça.

Ainda a edição de 05 de agosto do Jornal Folha do Norte mostra a importância da Igreja enquanto responsável e/ou parceira no “saneamento rural”, ao afirmar que “o bom padre, para o nosso caipira está acima do médico, da polícia, da lei: é creatura sagrada”. Ao mesmo tempo, o jornal, através da veiculação dessas informações, tenta construir uma imagem da cidade enquanto local de pessoas civilizadas e que já não direcionam suas ações a partir da Igreja, ao contrário do morador da zona rural, que precisa da Igreja, ou do cidadão para instruí-lo sobre as práticas de higienização. O jornal denota isso ao afirmar que o cidadão deve instruir o “matuto” e ainda que o cidadão, neste caso, o padre, deve realizar essa instrução por meio verbal, pois esse é o único meio possível, criticando assim o analfabetismo dos moradores do campo.

Na edição de 07 de outubro, o Dr. Pedro Américo, traz a primeira de uma série de reportagens sobre a peste. Na capa do jornal a reportagem de título “A peste – I” trazia informações à população sobre a doença. Série da qual foram encontradas apenas duas edições, as de número I e III. Nessas reportagens era explicado o modo de contágio, como fora descoberta a doença e as formas de evitar o contágio da peste, que segundo o jornal não se transmitia apenas por ratos, mas gatos, preás, mocos e urubus. Informando:

Determinada por um microbio, em forma de bacilo, que em 1894 Yersiu e Kitasato descobriram em Hong-Kong, a peste é uma moléstia infectuosa que se caracteriza pela inflamação dos glau-gliions lymphaticos, constituindo bubões por abscessos, por symptomas pneumônicos e algumas vezes por hemorragias.

Segundo o jornal, o primeiro caso da doença na Bahia foi detectado em 1903, pelo Dr. João Américo Garcez Fróes. Na terceira edição da série, o Dr. Pedro Américo concluiu dizendo:

Com este assumpto damos aos nossos leitores uma noção scientifica da peste e esperamos que cada qual empregue os meios prophylaticos já divulgados, afim de que se evite o mal que nos ame-

ança. Guerra aos animais veiculadores dos insetos e guerra aos insetos portadores e transmissores do microbio.

Em edição de 28 de agosto, o jornal traz uma carta do chefe do serviço sanitário do município, informando sobre a melhora nas condições sanitárias “em toda zona pestosa”, sem que tivessem sido registrados casos nos dias antecedentes. Assim, pode-se perceber que as ideias higienizadoras propagandeadas em Feira de Santana tinham como alvo preferencial o pobre e neste caso, morador da zona rural.

Sobre a epidemia e o fincamento do cruzeiro, nos informa a entrevistada Daria Lima:

O cruzeiro da Matinha, eu me lembro que foi uma promessa que finada Antonia fez, ela fez uma promessa de que se[...] Se a doença não passasse do riacho pra cá que ela plantava um cruzeiro e ficava celebrando uma missa todo ano de agosto, pra São Roque. Então Deus ajudou que a doença não passou do riacho pra cá ela mandou[...] Esse cruzeiro veio de lá daquela serra, tu num vê aquela serra de lá (gesto em direção à sua esquerda). [...] Aquela[...] Esse cruzeiro veio de lá, num carro de boi, me lembro, veio num carro de boi, assentaram... E a primeira missa que ela celebrou foi dentro de casa, numa casa grande que ela tinha ali do lado, desse lado ali, desse lado assim que é do povo do finado Anísio, tu sabe? A casa dela era ali, ela celebrou uma missa ali, dentro do[...] Dentro de casa e aí Deus ajudou que fez um cruzeiro, ficou celebrando missa ali, botava esteira pra fazer uma cobertura assim e ficou celebrando missa, depois o povo de finada Mônica mais os meninos de finado Pedro Nolasco, os povos mais velhos juntaram, reuniram tudo e[...] E fez a capela né. E construiu a capela ali naquele lugar, aquela capela foi construída assim. Depois trocaram a imagem de São Roque, botou dentro da capela (LIMA, 2010).

Sento Sé (2009) considera a epidemia e a fundação do cruzeiro como um dos marcos históricos da memória da fundação da comunidade de Matinha dos Pretos, sede do atual distrito de Matinha. Podemos perceber através dos depoimentos analisados que, na memória

dos moradores da região, a formação da atual comunidade é nitidamente vinculada à fundação do cruzeiro. Um episódio religioso que demonstra a fé da moradora da localidade que inclusive, para esse fim, fez uma doação de terras, propiciando a posterior construção da igreja por ter a sua promessa a São Roque atendida. Enquanto o quilombo é enfatizado como algo estanque em tempos passados, e que não tem qualquer vínculo com a maioria dos moradores entrevistados.

Considerações finais

Aqui foram apresentados alguns aspectos do debate, integralmente apresentado na dissertação de mestrado, sobre a construção da identidade quilombola de Matinha dos Pretos, e os episódios que são considerados pelos moradores e moradoras da localidade, enquanto marcos históricos para a consolidação do território em que habitam.

Foi possível perceber as complexidades em torno da formação da memória da comunidade de Matinha dos Pretos que tem diferentes marcos históricos fundamentais para a sua formação. Assim, infere-se que a comunidade da Matinha dos Pretos contemporânea pode não ter vínculo com o quilombo histórico, o que não significa dizer que não possa ser vista como uma comunidade quilombola em sua conceituação atual. Mas, que as evidentes disputas em torno da memória da localidade denotam a maneira como se dá a apropriação do passado da comunidade por parte dos/as moradores/as a partir de variantes como faixa etária, relação com a propriedade da terra, identidade religiosa, dentre outros aspectos. Assim, neste trabalho, buscamos percorrer - através de diferentes tipologias documentais e guiadas pela memória de moradores/as da região - os diversos caminhos que levaram à formação da atual comunidade de Matinha dos Pretos, e à construção da sua identidade enquanto comunidade remanescente de quilombos.

Referências

ALMEIDA, Maria das Virgens. **Entrevista cedida à Railma dos Santos Souza**. Matinha dos Pretos, 01/2016.

CHAVES, Cleide de Lima. *Epidemias no Sertão da Bahia: poder e práticas sociais no alvorecer do século XX*. **Anais do Congresso Nacional de Práticas Educativas** (COPRECIS). V. 1, 2017, ISSN 2594-7885. Paraíba, setembro, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/coprecis/trabalhos/TRABALHO_EV077_MD1_SA10_ID695_14082017102516.pdf. Acesso em 30/05/2020.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. Tradução Bernardo Leitão. – 7ª edição revista – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

LIMA, Daria. **Entrevista cedida à Railma dos Santos Souza**. Candeal II, 02/2010.

LIMA, Laís Fonseca. **Entre Desafios, Adequações e Descobertas: A Educação Quilombola Na Comunidade Da Matinha Dos Pretos**. TCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia, UEFS, Feira de Santana, 2015.

MATTOS, Hebe Maria. Memórias do Cativo: narrativa e identidade negra no antigo Sudeste cafeeiro. In: RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; SILVA, Matheus Alves Duarte da. "Não é meu intuito estabelecer polêmica": a chegada da peste ao Brasil, análise de uma controvérsia, 1899. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, supl., nov. 2013, p.1271- 1285. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20s1/0104-5970-hcsm-20-s-1271.pdf>.

NASCIMENTO, Dilene Raimundo. Quando a peste aportou no Brasil no ano de 1899. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011, p. 4.

NASCIMENTO, Maria Ângela Alves do. **As práticas populares de cura no povoado de Matinha dos Pretos-BA**. Tese de Doutorado, USP, Ribeirão Preto/ São Paulo, 1997, p. 87.

OLIVEIRA, Rosy de. **O Barulho da Terra**: Nem Kalunga Nem Campônês. Editora Progressiva, Curitiba, 2010.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. Ilustrações de Pedro Rafael, - São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do cativoiro**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Joaquim Silveira. **São Roque de outrora**. Editado por Demétrio Vecchioli. 1ª edição. São Roque, Merlot Comunicação, 2010.

SCOTT, James C., Formas Cotidianas de Resistência Camponesa. Tradução: Marilda A. de Menezes e Lemuel Guerra. In: **Raízes**, Campina Grande, vol. 21, nº 01, p. 10-31, jan. /jun. 2002.

SENTO SÉ, Frederico Nascimento. Memórias da Matinha. **TCC em Licenciatura em História**. UEFS, Feira de Santana/ BA, 2009.

SILVA, Márcia Alves Soares da. Distritos Municipais: Entre a modernidade da cidade e a tradição do campo. Anais do XV Seminário Estadual de Estudos Territoriais. **II Jornada de Pesquisadores sobre a questão agrária no Paraná**. Ponta Grossa, Paraná, 2014. Disponível em: <http://www3.uepg.br/seet/wp-content/uploads/sites/5/2014/08/DISTRITOS-MUNICIPAIS-ENTRE-A-MODERNIDADE-DA-CIDADE-E-A-TRADI%C3%87%C3%83O-DO-CAMPO.pdf>.

SOUZA, Railma dos Santos. **Memória e História Quilombola**: experiência negra em Matinha dos Pretos e Candeal (Feira de Santana/ BA). Dissertação (Mestrado em História), UFRB, Cachoeira, 2016. Disponível em: https://ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Railma_dos_Santos_Souza_-_disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 31/05/2020.

Cartografia social de um remanescente de quilombo

*Lilian Soares da Silva
Rosy de Oliveira*

Introdução

A Comunidade Remanescente do Quilombo de Cordoaria, localizada na região metropolitana de Salvador/BA, às margens do rio Joanes e à beira da Estrada do Coco, em um território quilombola, negro e indígena datado há mais de 300 anos. Nesta perspectiva, objetivou-se a compreensão do território, dos laços de parentesco, das tradições e das práticas culturais, da educação, bem como, o significado de identidade quilombola. Para tal, o trabalho acadêmico é extraído da Dissertação do Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com base na metodologia teórica epistemológica de trabalho de campo, entrevista, investigação acadêmica, documental e etnográfica no território com cruzamento de fontes orais e escritas. Assim sendo, os dados coletados e o georreferenciamento sobre a região tem o objetivo de analisar a permanência e a alteração da espacialidade descrita na comunidade, por meio das modificações da localidade e do ambiente.

O território localiza-se no estado da Bahia, pertencente ao município de Camaçari e inserida no subdistrito de Abrantes. Subdistrito este já considerado como marco do aldeamento indígena e jesuítico da "Aldeia do Divino Espírito Santo" comandado por Tomé de Souza e Garcia Dias D'Ávila. Neste território é possível encontrar evidências do povoamento indígena e da população negra, através de vestígios arqueológicos há mais de 20 (vinte) anos encontradas pelos moradores, como peças de cerâmicas e artefatos indígenas, que na época não foram atribuídos a sua relevância histórica e ancestral dos materiais. Ressaltando que, os indícios historiográficos da presença negra no ter-

ritório são constatados com a instalação de 3 (três) Engenhos de cana de açúcar e 1 (uma) Olaria, rememorados às margens do rio Joanes e na Estrada do Coco, ademais o pertencimento identitário com a agricultura de subsistência, a produção de farinha de mandioca, a fabricação de beiju, a ocupação familiar nas propriedades e circunvizinhanças, o laço de união entre membros da comunidade e a genealogia das famílias que se entrecruzam por toda a parte do território quilombola.

Mapa 1: Território da Comunidade Remanescente de Quilombo de Cordoaria e seus agrupamentos étnicos.



Fonte: Silva 2019.

O mapa é uma construção ilustrativa e territorial elaborada pela pesquisadora para demarcar o trabalho de campo e os agrupamentos

étnicos que constituem o território da Comunidade Remanescente do Quilombo de Cordoaria, sendo eles, Sucupira, Cordoaria, Morcego, Ilha e Terra Maior. Territórios estes, compondo uma paisagem peculiar, um modo de vida, uma cultura de existência e reexistências distintas, das quais cada morador e cada família adaptou-se a sua região e localidade, expandindo-se para as terras e adjacências vizinhas com os laços de parentesco, com o cultivo da terra, na lida com a agricultura e o trabalho, assim as famílias e as novas gerações estão em permanente construção, reconstrução e luta pelo seu direito a terra e qualidade de vida.

Processo metodológico

O estudo de campo originou-se de uma pesquisa *in loco*, observação participante em períodos distintos de festividades, reuniões ou eventos comemorativos entre agosto de 2017 e março de 2019, mediados por entrevistas, conversas informais e registros escritos, áudios e fotografias, para posteriormente a coleta de dados históricos, documentais e escritos, assim como referenciais em livros, teses, dissertações e publicações online. Bem como, a coleta de dados solicitados aos interlocutores a participação na pesquisa com um questionário socioeconômico e outras perguntas semiestruturadas/abertas com o intuito de compreender a dinâmica e as relações criadas e elaboradas pelos interlocutores internos e externos do território quilombola.

Sob a óptica metodológica, o arcabouço teórico epistemológico apresenta a lógica analítica do cruzamento de fontes orais e escritas, com a narrativa e estórias dos interlocutores, a pesquisa de documentos históricos e do levantamento de referências bibliográficas. Na primeira etapa foram realizadas visitas de campo, estabelecendo uma relação de interlocução com as pessoas da Comunidade, que compartilhavam elementos da memória, das suas experiências e de seus antepassados sobre a ocupação do território e da territorialidade hoje classificada como "Comunidade Remanescente do Quilombo de Cordoaria". Desse modo, a pesquisa acadêmica foi percorrida e elaborada, sempre em uma constante movimentação de idas e vindas a comunidade, a mora-

dia temporária e a observação participante, as quais tornam-se a metodologia de trabalho.

À vista disso, para tal trabalho acadêmico e auxílio no registro da Comunidade é pautado na linha de pesquisa sobre o estudo de Comunidades Negras Rurais, bem como, a representação da estrutura, os laços de parentesco e outras singularidades no território quilombola. Recorrendo ao aporte teórico epistemológico de pesquisadores e etnógrafos, nos clássicos da Antropologia como Evans Pritchard e Lévi-Strauss, na Sociologia Funcionalista por Pierre Bourdieu com o conceito de Habitus e na Micro História com Carlo Ginzburg. Tais estudos são importantes para entender o contexto de formação das comunidades quilombolas no Brasil, oriundo no uso da terra coletivo e de seus recursos hídricos, vegetais e minerais.

Para finalizar, o trabalho a ser apresentado estrutura-se em um contexto histórico da ocupação territorial advindo desde o processo da escravatura da comunidade a ser descrita com o georreferenciamento do território e seus agrupamentos étnicos e, por fim, os laços de parentesco, transformando-os em uma comunidade de parentes. Parentes esses que, são ressaltados e valorizados no texto, por intermédio das narrativas, estórias e memórias do território indígena, negro e quilombola. Concluindo-se que, o resultado final é o entendimento que o conhecimento não ocupa espaço nos bancos escolares da comunidade, mas nas atividades cotidianas, na lida com a roça, na casa e nas áreas de convivência social, isso porque, o aprendizado e a aquisição de saberes e de fazeres dar-se-á pela oralidade, a observação e o convívio em sociedade.

Histórico da comunidade

A etimologia da palavra Cordoaria origina-se das práticas, habilidades com o manuseio das cordas utilizadas desde seus antepassados na produção de esteiras para dormir e para os “caças” - balaios – dos animais de cargas usados na época. Naquela época, as mulheres

usavam a palha do Licuri como matéria-prima, extraíam nas matas da região, a desfiavam com a ponta de uma faca e em seguida, com finas tramas desse produto teciam e entrelaçavam para formar as esteiras que, seriam semelhantes às de palha natural existente na contemporaneidade. Atualmente, a cultura das esteiras não é mais fabricada na comunidade, mas os balaios e os caços permanecem no uso cotidiano da roça e do transporte dos produtos para comercialização nas feiras urbanas.

No processo de Reconhecimento do Território da Comunidade Remanescente de Quilombo de Cordoaria:

Aos dez dias do mês de novembro de dois mil e dez, às dezenove horas na sede da Sociedade Beneficente Senhora Santana de Cordoaria, distrito de Vila de Abrantes, município de Camaçari – Bahia, os moradores reuniram-se pela última vez para tomada de decisão. [...] Em primeiro de março de dois mil e quatro, a comunidade foi certificada sob o registro no livro de cadastro geral nº 005 [...] que é remanescente das Comunidades Quilombolas. [...] Após a discussão o do assunto, a mesma decide que o atual presidente da Associação, José Angelino de Santana dos Santos, realizasse a entrada na documentação da Regularização Fundiária das Terras. Sendo lavrada a presente ata pela secretária, Maria Cristina de Santana dos Santos [...], lida e aprovada vai assinada por todos os presentes. Camaçari, 10 de novembro de 2010 (ATA DE ASSEMBLEIA, 10/11/2010).²⁴

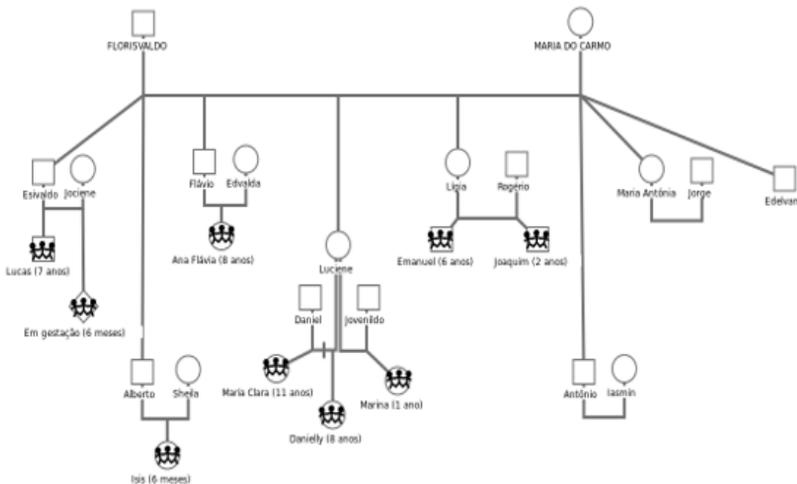
A obtenção da certificação com a Fundação Cultural Palmares é concedida em 01 de março de 2004, concomitante a isso, o processo de demarcação do território da Comunidade no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) iniciou em 2010. No entanto, a etapa subsequente dos procedimentos processuais, a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), ainda não foi realizada pela Equipe constitutiva do INCRA/BA. Após este procedimento, caberá a mesma Instituição prosseguir com os ritos processu-

24 - Ata de Assembleia Geral Extraordinária de aceitação da regularização fundiária das terras da Comunidade Quilombola de Cordoaria.

ais das expropriações fundiárias para que o Título Coletivo Definitivo seja emitido para a Associação Quilombola demandada no Processo. Tal certificação é entregue a população na Paróquia do Divino Espírito Santo em Vila de Abrantes, conforme periódico local da época com a participação do Sr. André e Sra. Roxa (in memoriam) e Sr. Florisvaldo (principal interlocutor da pesquisa com sua família).

Ressalto a Família Matos Ferreira²⁵ como principal interlocutora do trabalho de campo, desde a acolhida no território, a abertura de sua casa e de suas vidas para a construção da pesquisa acadêmica, com seus conhecimentos, saberes e fazeres transmitidos de pai/mãe para filhos/filhas, de filhos/filhas para netos/netas e um neto/uma neta a caminho, demonstrando assim a genealogia da Família Matos e a permanência na localidade datada de mais de 100 anos no território quilombola.

Figura 1: *Árvore genealógica da Família Matos Ferreira elaborada e atualizada pela pesquisadora*



Fonte: Silva, 2019.

25 - A Árvore genealógica da Família Matos Ferreira foi construída pela pesquisadora durante o trabalho de campo, bem como, a atualização em agosto/2020, haja vista, a ampliação da família com mais um neto ou uma neta que está a caminho.

Corroborando com o exposto, na Família Matos um dos moradores mais antigos tem 108 (cento e oito) anos de idade completados no ano de 2020, em entrevista realizada na varanda de sua residência no ano de 2017 e, posteriormente em 2018 com o registro audiovisual, relata que trabalhou no Engenho do Sr. Miguel no processo de moagem da cana-de-açúcar e na produção do melão, isso por volta dos 16 (dezesesseis) anos de idade, época em que chega a Comunidade de Cordoaria. Descreveu a memória do trabalho no processo de montagem da cana-de-açúcar, na produção do melão no Engenho do Sr. Miguel, da carpintaria e a fabricação dos caixões funerários de madeira, necessários para o enterro dos moradores e estes, carregados nos braços até ao Cemitério de Vila de Abrantes, trajeto esse hoje realizado de carro, mas a comunidade de Areia Branca ainda tem a tradição de conduzir os seus falecidos em procissões e caminhada com cortejo até o cemitério da mesma localidade.

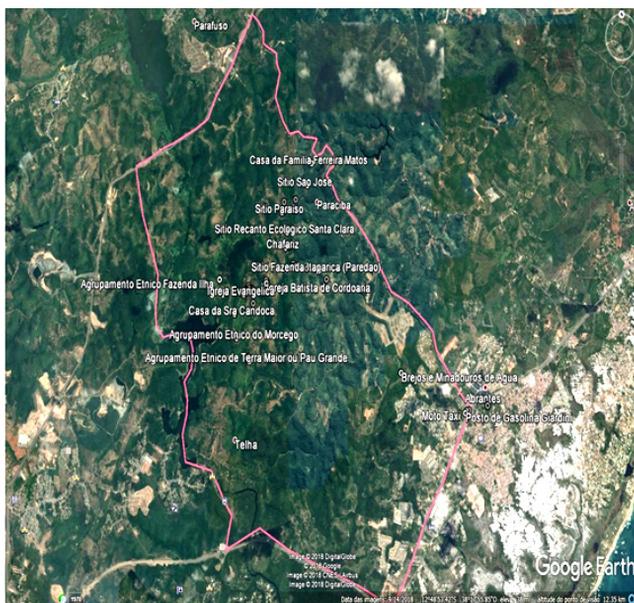
Georreferenciamento do território

Primeiramente, no estudo de trabalho de campo no território da Comunidade de Cordoaria e da Sucupira teremos alguns locais a serem destacados na configuração territorial atual, como o rio Joanes – na região da propriedade da Ilha –, o brejo – na estrada de interligação da Comunidade com a estrada do Coco – plantações de mandioca, aipim, frutíferas e de produção para subsistência e excedentes agrícolas e, as terras brancas, podem ser as dunas em Abrantes e Jauá.

Em segundo lugar, há que se destacar, o objetivo dos mapas e dados coletados para analisar a permanência e alteração da espacialidade na comunidade, por meio das modificações da localidade e do ambiente, no qual, este espaço hoje é caracterizado com uma rede de asfalto substituindo as vias de terras, as casas de alvenarias anteriormente de placas e de taipa ou tapa de barro, a produção dos próprios alimentos em detrimento ao consumo nos mercados e centros urbanos, o transporte das mercadorias e das pessoas em animais e agora por ônibus coletivo e veículos próprios e, entre outras modificações que são a via ou uma das vias possíveis para alcançarmos essa herança do passado (como é e o que permanece)

relatado nas contribuições dos interlocutores da pesquisa que são a Família Matos Ferreira, a Família Santana dos Santos, a Família dos Reis e demais moradores e moradoras), por meio dos quais pretende-se como pergunta central da Dissertação, revelar a história do “passado” que está incutida no presente. Significando ou deveria significar um novo processo ou encaminhamento das Políticas Públicas, todavia as melhorias – que podem ser vistas – a olho nu seria o calçamento das vias principais (apenas alguns trechos e ladeiras) e a inserção do transporte escolar regular para os estudantes da Comunidade. Em contrapartida, os serviços principais e considerados como básicos e das políticas essenciais não existem na localidade, desde o Abastecimento de Água ao Saneamento Básico, do Posto de Saúde ao Transporte Regular de ônibus – e não com horários estipulados às 05h00, 07h00, 14h00 e 17h00, sendo que aos domingos e feriados circulando apenas às 08h00 e 17h00 - e outros serviços destinados às populações com maior escassez de bens e serviços ou vulnerabilidade social.

Mapa 2: Delimitação do território quilombola de Cordoaria contado pela memória, estórias e a oralidade dos moradores.



Fonte: Silva, 2019.

Laços familiares e parentesco

Nas áreas rurais a subdivisão do território ou da terra também ocorrem entre as famílias – sejam elas consanguíneas, formações de uniões ou casamentos, da qual o terreno é desmembrado entre os filhos, que constroem suas casas e delimitam o seu espaço de moradia. Moradia essa, que abrigará a “sua Família”, quando coloco entre aspas, destaco que esta família é a formada por um núcleo familiar, porque nas outras moradias da área existem as outras famílias da primeira, segunda ou terceira geração, que permanecem na comunidade.

Prova e exemplo disso, é a Família Matos Ferreira – família do Sr. Florisvaldo e Sra. Maria do Carmo –, onde os 3 (três) dos 8 (oito) filhos residem no mesmo terreno dos pais, cada um construiu a sua residência em uma área próxima da Casa Central (Casa dos Pais) e convivem cotidianamente com o trabalho externo na comunidade ou nos afazeres da roça. Os demais filhos residem na cidade de Camaçari e Dias D’Ávila, mas 2 (dois) deles já estão finalizando a construção de suas casas no terreno para também ocupar o seu território e constituição familiar, semelhante à de seus pais, bisavôs e ancestrais.

Em 1869, o jornal *O Alabama* denunciou o que acontecia na vizinha Rua do Sodré: É matéria velha, porém que cada dia toma maiores proporções. Quero falar de uma Infinitude de casas, que há nessa rua [do Sodré], as quais, sendo ocupadas somente por africanos de ambos os sexos, são uns verdadeiros quilombos. Os proprietários dessas casas, tendo somente em vista o provento dos aluguéis, pouco se importam que suas propriedades fiquem estragadas, e que a vizinhança seja incomodada. Um africano aluga uma casa, e é preferido a qualquer nacional, que a pretende; reduz as salas, quartos e cozinha a pequenos cubículos, divididos por taboas, esteiras, e até mesmo por cobertas, e da noite para o dia estão todos esses casebres ocupados. O negro que aluga a casa, além de lucrar cento por cento na especulação, se constituiu chefe de quilombo (REIS, 2006, p. 241).

Se compararmos as moradias dos “escravos africanos” e os “africanos libertos” na Bahia Oitocentista teremos que, estes indivíduos se reuniam em casas ou moradias coletivas, conhecidas atualmente como cortiços, pensões ou invasões urbanas. Locais estes que abrigam mais de uma família em um único imóvel, distribuídos em quartos ou espaços subdivididos por tapumes, cortinas ou paredes improvisadas, visando aglomerar um maior quantitativo de pessoas. Nas cidades metropolitanas e grandes centros urbanos a incidência dessas moradias coletivas é frequente, localizando-se em áreas centrais ou de fácil acesso aos transportes públicos ou regiões de comércio, das quais constam prédios e imóveis abandonados, casas em situações precárias de infraestrutura e entre outros, espaços que são sublocados para as famílias com menor poder aquisitivo e condições financeiras de arcar com aluguéis ou moradias próprias.

Na casa de Taipa, a chave estava nas mãos dos outros, era só enfiar a mão na porta e tirar a madeira de trava. O telhado era de Palmeira e aguentava 2 ou 3 anos. E as pessoas antigamente era unido (Sr. REIS, 57 anos, 07/01/2018.).

A casa de palha quando colocava uma porta de tábua, dava 3 pulos para cima, depois o telhado substitui a Telha Sergipe. Comprava de segunda mão em Olarias velhas. O centro de Camaçari era só de tábua. A cama era de forquilha de vara de Tapororoca, com apoio de X, com 4 forquilhas, depois a vara (estrado) e a esteira de Licuri. O cambito era 8 pedacinhos de pau para tecer a esteira com folha de Licuri, 20 a 30 esteiras por semana, o cambito de Peri era colhido no brejo. O lençol era de pano de saco de açúcar, no colchão colocava folhas de bananeira, até amaciar fazia muito barulho (Sr. REIS, 71 anos, 07/01/2018).

A construção das casas de placa, o Padre João vinha, faziam os materiais aqui na comunidade e a própria família construía as próprias casas. Tinha cinco anos, nem todo mundo aceitou essa ideia, e muitos achavam que ele era comunista. A luz só chegou em 1986, particular com a Coelba. A água do chafariz com bomba para casa e a água bebia direto da torneira (Sr. JESUS, 40 anos, 07/01/2018.).

Neste ponto, ressalto essa ancestralidade como formadora das famílias supracitadas²⁶, da ocupação territorial, do terreno de moradia coletiva e da vida em comunidade, que advém desde o período da escravidão, no qual as senzalas eram destinadas aos “escravos” e compunham espaços coletivos de sobrevivência, de convívio, de resistência, de comunidade, de comunhão de crenças, saberes e fazeres.

Diante disso, tal situação habitacional reproduziu-se com o Pós Abolição e a Alforria dos “escravos libertos”, que eram libertados ou alforriados nos centros urbanos ou áreas rurais, sem condições de arcar com moradia, alimentação ou o necessário para sua própria subsistência ou de sua família, por isso residiam conforme afirma João José Reis no texto Domingos Pereira Sodré: um sacerdote africano na Bahia Oitocentista para Vivaldo da Costa Lima, quando menciona:

O uso do termo *quilombo* para definir esses cortiços sugere um entendimento contemporâneo de seu papel como espaço de resistência africana, inclusive resistência a uma concepção burguesa de organização urbana preconizada por uma parcela dos homens ilustrados da Bahia. Mas não se tratava de um entendimento generalizado. Os menos ilustrados proprietários daqueles imóveis, por exemplo, se satisfaziam com a pontualidade dos inquilinos africanos, honestos que eram no pagamento de seus aluguéis. Que estes fossem morar juntos, ali ou em outros endereços, resultava tanto do desejo de “viver entre os seus”, quanto da discriminação que sofriam como “negros estrangeiros” que eram (REIS, 2006, p. 241).

Tal situação permanece no cotidiano do brasileiro, quando se analisam as construções antigas ou abandonadas, os imóveis em degradação do tempo ou condenados, as casas sem infraestrutura ou precárias e assim sucessivamente em vários centros urbanos e periferias brasileiras com populações em situação de vulnerabilidade social.

26 - Salienta-se que, os interlocutores Sr. V. dos REIS (07/01/2018), Sr. W. F. dos REIS (07/01/2018) e Sr. R. R. de JESUS (07/01/2018) foram entrevistados no trabalho de campo desenvolvido pela pesquisadora (SILVA, 2019) entre os anos de 2017 a 2019 no território da Comunidade Remanescente de Quilombo de Cordoaria.

Conforme afirma Souza:

Observamos as perspectivas de mudança dos 'ventos' ou dos tempos, em que o escravo já não está só, mas sua dor é de multidão e a escravidão já não se dá tão somente na fazenda, mas na cidade, com "grades" e, sobretudo, quando a "semente de outra história que já se repetiu" começa a ser percebida pelos escravos como *farsa* e eles passam a se organizar em mocambos, depois também chamados de quilombos (SOUZA, 2012, p.12).

De acordo com Oliveira (2010, p.30), "nós, pesquisadores, ajudamos na construção do discurso a partir da classificação 'quilombo', incorporada aos grupos de comunidades negras rurais e/ou urbanas traduzidas no Artigo 68 como remanescente de Quilombos". Corroborando com esse pensamento, Silva (2016, p.60), "o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos como categoria, bem como o direito à terra, a manter seus saberes, costumes como patrimônio brasileiro", continua a explicar que "segundo Ratts e Damascena, para melhor compreender a participação do segmento negro na formação brasileira, três dimensões são de fundamental importância: a histórica, a memória e as práticas" (SILVA, 2016, p.60).

Em contrapartida, O'Dwyer:

Julgo ao contrário, se deveria trabalhar o conceito de quilombo considerando o que ele é no presente. Em outras palavras, tem que haver um deslocamento. Não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente. Aqui haveria um corte nos instrumentos conceituais necessários para se pensar a questão do quilombo, porquanto não se pode continuar a trabalhar com uma categoria histórica acrítica nem com a definição de 1740. Faz-se mister trabalhar com os deslocamentos ocorridos nessa definição e com o que fato é, incluindo-se nesse aspecto objetivo a representação dos agentes sociais envolvidos (2002, p.53).

Prova disso, é a demarcação do território e da memória constataada quando a Srta. Danielly (neta do Sr. Florisvaldo) informa que permitiria que eu construísse uma casa no terreno ao lado da sua, dizendo:

“pode derrubar essa árvore, porque minha mãe já derrubou a dela para fazer a nossa casa e, cada um tinha uma” (Sra. DANIELLY, 20/02/2018)²⁷. Tal ação remete a um marcador de propriedade, transmissão de herança e de patrimônio para os filhos, dos quais situam-se no terreno cientes de que, cada um tem e terá o seu território demarcado por sua árvore. Árvore estas que são Jaqueira, Mangueira e Cajueiro, não se tem uma origem específica para a plantação de cada árvore ou a demarcação do território até então esclarecida e/ou evidenciada.

Durante a pesquisa de campo, seja ela na imersão na Comunidade ou nas visitas esporádicas e eventuais, pode-se constatar os laços de parentesco entre os membros da região, independentemente do agrupamento Sucupira ou Cordoaria. Os laços são evidenciados quando se têm as casas construídas no mesmo terreno ou propriedade familiar, mas, por outro lado, também ocorrem as construções em áreas vizinhas e espalhadas por toda a comunidade. Assim sendo, uma família pode ter um parente de primeiro grau residindo em Sucupira, outro em Cordoaria e os demais em Terra Maior ou Morcego, como é o caso da Família Santana dos Santos, onde majoritariamente residem na Comunidade de Cordoaria – ao lado da Escola Municipal Nossa Senhora Santana, mas uma parte da família mora na Comunidade do Morcego. Esse agrupamento étnico é composto de 6 a 10 casas, um comércio (Bar) e principalmente de área verde preservada, onde aumentou consideravelmente o índice de assalto às casas e residenciais, haja vista, a distância entre elas ou o afastamento das vias principais da região e a ausência de iluminação. Prova disso, foram duas incidências de assaltos, entre 2017 e 2018, a casa da Família em menos de um ano.

Retomando ao território de Cordoaria, os principais interlocutores da pesquisa - Família Matos Ferreira - residem majoritariamente na Comunidade de Sucupira com o agrupamento das casas em núcleos

27 - Danielly, 20/02/2018. Despedida da Família Matos Ferreira, quando a neta solicita a permanência e a moradia na comunidade, em um terreno que é coletivo da família, onde cada membro detinha uma árvore plantada pelo pai (Sr. Florisvaldo) com espécies e locais diferentes na área do sítio. Atualmente, a única árvore que permanece é a Jaqueira, ao lado da Casa de Farinha.

familiares (Sr. Florisvaldo, Sra. Maria do Carmo e Sr. Edelvan; Sra. Luciene e as filhas Maria Clara, Danielly e Marina; Sr. Esivaldo, Sra. Jociene, o filho Lucas e um bebê em gestação; Sra. Maria Antônia e Sr. Jorge) e outras duas casas em processo de construção. Bem como, uma das filhas no agrupamento étnico de Cordoaria (Sra. Lígia, Sr. Rogério e os filhos Emanuel e Joaquim) e os demais residem em Camaçari (Sr. Flávio – esposa Sra. Edvalda e a filha Ana Flávia; Sr. Antônio e a esposa Sra. Yasmin) e no município de Dias D'Ávila (Sr. Alberto, a esposa Sra. Sheila e filha Isis). Por outro lado, os laços de parentesco expandem-se entre Vila de Abrantes, Parafuso, Jauá e Salvador, por outro lado, têm-se os diferentes graus de hierarquias consanguíneas ou uniões afetivas.

Por conseguinte, se analisarmos a Comunidade e os relatos de outras famílias²⁸ teremos as seguintes constatações:

Muito grande, Cordoaria inteira (Sr. REIS, 55 anos, 31/12/2017).

Família. União. Família é tudo, se não tiver família, não tem união. É a base de tudo a família (Sra. SANTOS, 74 anos, 13/10/2018).

Cordoaria em peso (Sr. JESUS, 45 anos, 31/12/2017).

Geralmente todo mundo (Sr. FREITAS, 60 anos, 31/12/2017).

Tudo é parente, é primo, tio, sobrinho (Sr. CONCEIÇÃO, 47 anos, 31/12/2017).

Lá é todo mundo (Sra. REIS, 45 anos, 04/01/2018).

Diante disso, um outro indício e confirmação da ancestralidade negra e quilombola da região é a permanência dos laços de parentesco, dos casamentos no território e com parentes próximos – alguns primos e primas –, a construção de casas no mesmo terreno ou propriedade familiar, à semelhança de sobrenomes e entre outras hipóteses relacio-

28 - As famílias e interlocutores Sr. E. C. dos Reis (31/12/2017), Sra E. F. dos Santos (13/10/2018), Sr. R. R. de Jesus (31/12/2017), Sr. B. Freitas (31/12/2017), Sr. N. F. N. da Conceição (31/12/2017) e Sra. B. L. dos Reis (04/01/2018) foram entrevistados no trabalho de campo desenvolvido pela pesquisadora (SILVA, 2019) entre os anos de 2017 a 2019 no território da Comunidade Remanescente de Quilombo de Cordoaria.

nais da história e das Comunidades Remanescentes Contemporâneas.

Para finalizar, muitas outras árvores genealógicas poderiam ser construídas ou explicitadas no trabalho de dissertação, todavia, os laços continuariam em dado momento ou uniões voltariam a se entrecruzar e, ocasionar uma junção ou interligação do parentesco, seja com o casamento ou grau de parentesco consanguíneo.

Considerações finais

O Mestrado não é um trabalho individual, ele foi construído a muitas mãos, que ajudaram – dentro de suas possibilidades – a construir este roteiro, sumário e contexto geral da Dissertação, por intermédio do trabalho de campo, das entrevistas, das vivências e das experiências construídas ao longo de dois anos de pesquisa in loco. Pesquisa acadêmica que, desenhou-se e ganhou estrutura com a Comunidade, ancorada em uma base teórico metodológica da Antropologia, da Etnografia e da Cartografia Social.

Saliento na pesquisa, a interpretação das fontes levantadas nas entrevistas com as interlocutoras e interlocutores totalizando 177 (cento e setenta e sete) questionários identitários que apontam os resultados descritos no trabalho acadêmico. Acrescentando-se que, as entrevistas foram e serão a base para o desenvolvimento dos dados estatísticos, dos parâmetros da comunidade, dos pensamentos e visões dos moradores, dos conceitos importantes ou irrelevantes no seu cotidiano, na identidade negra e quilombola – se ela existe ou está em processo de construção –, na vida que é difícil, mas não se reclama ou anda-se murmurando e reclamando, pelo contrário, fazendo menção de que poderia melhorar a Saúde com um Posto Médico, o transporte, mas mesmo assim não sairia da Comunidade. Portanto, as narrativas, as estórias, as citações e as falas descritas durante todo este trabalho tem um rosto, uma história de vida, um sentimento e uma força que carrego no coração e em cada palavra escrita neste trabalho, quando lembro da pessoa e da situação na qual transcorreu-se a entrevista. Ressalto

novamente, da importância desse rosto, rosto que tem nome e sobrenome, uma idade e uma história que neste trabalho procurou valorizar e apresentar um pouquinho – bem pouco – de tudo e de todos.

O objetivo geral do trabalho era a identificação do território, até então entendido como uma comunidade negra rural, mas com o desenvolver das pesquisas e do trabalho de campo, apresentou-se com origem étnica indígena Tupinambá, denominado como aldeamento indígena e jesuítico da “Aldeia do Divino Espírito Santo” comandado por Tomé de Souza e Garcia Dias D’Ávila. Subsequente, a memória dos mais velhos, das narrativas e entrevistas realizadas no trabalho de campo é um dos resultados alcançados.

Por conseguinte, a genealogia da Família Matos Ferreira e da Família Santana dos Santos foi um produto resultante da pesquisa, que exerce papel fundamental na construção da memória e da comunidade, sem a qual não seria possível compreender o significado das práticas e técnicas de produção que sustentam o nome da Comunidade de Cordoaria. Na qual, a árvore genealógica da Família Matos Ferreira é um dos indícios da remanescência negra e quilombola na região do município de Abrantes há mais de cem anos. Prova disso, é o morador mais velho com 108 anos - completados em 2020 –, e suas memórias do tempo de trabalho no Engenho, na fabricação dos caixões, o trajeto para o sepultamento dos corpos pelas estradas de terra e carregado pelos homens, a paisagem local, os moradores e as famílias mais antigas.

Isto posto, almejo que esta Cartografia Social contribua para a peça antropológica do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do Território da Comunidade Quilombola de Cordoaria, assim como um retorno da Dissertação de Mestrado para mais valia e benesses de toda a Comunidade.

Contudo, o resultado na Dissertação de Mestrado é a construção da Cartografia Social na Comunidade com o documento da terra, da memória e da genealogia das famílias supracitadas. Assim como, a partir do levantamento dos dados, constitui-se um elemento fundante do propósito inicial da Cartografia Social dos Grupos no território.

Território esse, constituído de vários grupos e elementos culturais do que é denominado como grupo, porque a partir disso a comunidade é tratada como um conjunto de pessoas – interrelacionando e constituindo determinados grupos específicos – que levará para os diferentes grupos que compõem a comunidade.

Referências

- O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2002.
- OLIVEIRA, Rosy de. **O barulho da terra**: Nem Kalunga Nem Camponezes. Curitiba, PR: Editora Progressiva, 2010.
- REIS, João José. **Domingos Pereira Sodré**: um sacerdote africano na Bahia Oitocentista. Revista Afro-Ásia, n. 34, 2006. p.237-313.
- SILVA, Givânia Maria da. **Educação e luta política no quilombo de conceição das crioulas**. 1 ed. Curitiba, PR: Appris, 2016.
- SILVA, Lilian Soares da. **Quem disse que um quilombo é só de negros? Um território indígena, negro e quilombola (1919-2019)**: subsídios técnicos para a elaboração do laudo antropológico da comunidade. 2019. 261p. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira: UFRB, 2019.
- _____ (2017). **Educação Escolar Quilombola**: um conceito a ser apreendido na Historiografia da educação Brasileira. Revista África e Africanidades, 2017.
- SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. 1 ed. Rio de Janeiro (RJ): Nova Fronteira, 2012.

A abordagem do conceito de quilombo na escola

*Girlandio Gomes Bomfim
Emanoel Roque Luís Soares*

O presente trabalho decorre das indagações a respeito do fazer pedagógico de professores e professoras que atuam em unidades escolares presentes em comunidades remanescentes de quilombo. Neste sentido, a junção entre a militância no movimento social quilombola, formação acadêmica no âmbito da educação e o desenvolvimento da pesquisa, a partir da formação de docentes que por sua vez atuam em localidades remanescentes de quilombo possibilitou, o conhecimento mínimo a respeito do panorama da educação referente a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e seu desdobramento verificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

As discussões no campo da escolarização a respeito da temática alusiva ao conceito de quilombo e mais recentemente, às chamadas comunidades remanescentes de quilombolas situam sua abordagem na prática docente e no currículo que por vezes, hora enfatizam o uso conceitual circunscrito ao ensino da história, ou ainda o situa no viés palmarino com limitada convergência na formação de saberes nas demais disciplinas. Compreender como tais lacunas ainda permeiam a formação escolar e sua necessária superação, a partir do surgimento da Lei 10.639/03 e seu desdobramento verificado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola constitui, a reflexão central deste trabalho.

Há algum tempo nos momentos de recordação a respeito de nossa presença na escola, rememorar a abordagem da luta da população escravizada no Brasil a partir do conceito de quilombo, era alusão limitada apenas a responsabilidade do/da docente da disciplina História. A ênfase dada ao quilombo de Palmares e as repetidas fugas dos escravizados para locais em que tais sujeitos permaneciam isolados constituía,

a essência do recorte didático que por sua vez orientou objetivamente, o conteúdo histórico retratado no viés único e irrestrito da ruptura com o sistema escravista e a conquista da liberdade por parte dos cativos.

Outras formas de resistência da população negra não foram enfocadas e a figura do herói Zumbi dos Palmares, apesar de ser uma referência importante considerada preliminarmente, às diversas modalidades de resistência no Brasil, foi por vezes transformado num marco único, resumo das lutas de homens e mulheres negras que conquistaram sua liberdade, cuja culminância é verificada na data comemorativa escolar que quase sempre nos remete ao treze de maio.

A diluição dos fatos e a própria representação do negro no livro didático envolveu nas diversas elaborações de materiais educativos e produção da prática docente, a consolidação de mitos e concepções pedagógicas que buscaram por vezes resumir o fato da contribuição afrodescendente na formação do povo brasileiro, a partir da hegemonia da identidade nacional.

O entendimento de que tal conteúdo escolar sempre esteve vinculado à historiografia e que o processo de luta resultava na fuga e isolamento de tal população, permeou nosso imaginário durante anos, sobretudo, na ausência da abordagem pedagógica empreendida pelos docentes, suficientemente capaz de provocar a percepção de que outras formas de ações por parte do/da negro(a) visava garantir sua liberdade por vias diversas, imperaram no país e são absolutamente passíveis de serem consideradas no campo interdisciplinar do currículo:

Os cativos estabeleciam relações com escravos e libertos de engenhos vizinhos, criavam redes de amizade e comércio com gente da cidade e com marinheiros dos portos que transportavam os produtos da roça para os mercados urbanos. Essas relações poderiam ser acionadas no momento em que decidissem fugir do domínio dos senhores, para questionar a legitimidade de sua escravidão (FILHO, 2006, p. 43).

Longe de ser o único recurso para a conquista da liberdade, a fuga constituía por vezes, o desdobramento de uma intrincada relação

que permeava o intuito maior do cativo. Modalidades distintivas de resistência à ordem escrava e a busca por brechas dentro do próprio sistema possibilitaram a estes sujeitos consolidar, perspectivas de liberdade que em nada faz alusão à compreensão palmarina de quilombo, ou ainda o considera no campo de uma terminologia policial. Assim, ao se conjugar na dimensão histórica a possibilidade pedagógica na consideração de tal conceito na escolarização práticas, fazeres e saberes estão inexoravelmente imbricados e são plenamente passíveis de serem considerados nos diversos campos do currículo.

Se indagarmos a respeito do distanciamento do conceito de quilombo produzido e introduzido na escola dos anos 80 e a alusão dada no conjunto da legislação educacional em vigor atualmente, a dificuldade em considerar tal conteúdo em consonância com os parâmetros de ensino vigentes, fundamentalmente decorre do nosso conhecimento acumulado a respeito do assunto tratado, ao longo da nossa caminhada formativa construída.

Assim, empreender no conjunto da prática docente a temática quilombola implica necessariamente considerar, as lacunas da abordagem disciplinar vinculada apenas ao ensino de história, para superá-la na construção de saberes que contemplem tal conhecimento passível de ser abordado em outras instâncias da sociedade e na escola. Nesta perspectiva, produzir novos sentidos que enfatizam a proeminência do homem e da mulher negra na relação social, em sua conflitualidade que objetiva a construção da liberdade requer a percepção do viés conceitual, onde o quilombo não foi apenas uma comunidade de fugitivos isolada dentro da instituição escravista.

O quilombo aqui considerado supera, a abordagem marginal imposta pelas autoridades da época e evolui pelo prisma das formas de luta no decorrer do tempo, portanto, constitui a ação que integra uma variedade de saberes necessários à própria consecução da vida. Por conseguinte, não é possível abordá-lo na sala de aula de forma estanque como conjunto de sujeitos segregados, mas, processo de contraposição a uma ordem imposta com capilaridade suficiente de identifi-

car e produzir entre as brechas de uma sociedade excludente, sentidos de resistência e liberdade que evoluíram no decorrer do tempo:

Os quilombos sempre povoaram o imaginário da nação brasileira, sendo evocados, em distintos contextos históricos, tanto para desqualificar e reprimir modalidades alternativas de gestão do espaço e da vida como para inspirar e simbolizar mobilizações políticas. No Brasil contemporâneo, isso não é diferente (MELLO, 2012, p. 33).

A abordagem a respeito do quilombo parte da perspectiva histórica, mas também a situa no plano do ensino da língua materna, na geografia, matemática dentre outros campos do currículo. O seu entendimento na instituição escolar é plenamente passível de ser considerado de forma interdisciplinar e decorre do fato como o pertencimento a uma determinada construção territorial é percebida pelos educadores, na produção de sentidos que a todo o momento ecoa das vozes dos educandos, ao demandarem sucintamente o desenvolvimento de outra prática pedagógica.

Neste prisma, evolução da categoria quilombola enquanto abordagem coercitiva emanada do Estado é retomada e reconsiderada no decorrer do tempo, a partir da reivindicação do movimento negro que considera nos aspectos constitutivos da sua territorialidade, o fomento da vida.

O debate em torno das lutas do movimento social descrito e a própria interação de outras instâncias acadêmicas como a Associação Brasileira de Antropologia consolidaram na abordagem temática, a terminologia comunidades remanescentes de quilombo.

O entendimento em torno da condição de remanescentes constituiu um amplo debate que se aprofundou após a redemocratização do Brasil, a partir da interlocução entre o movimento negro e pesquisadores do campo da antropologia que buscaram empreender uma análise a respeito das até então chamadas comunidades negra-rurais. Associado a isso, a própria implementação do direito ao território previsto na constituição brasileira significou o êxito em torno da ruptura com o viés conceitual palmarino, o que elevou a condição de quilombolas

ao estatuto legal que visa a garantia de políticas públicas e o direito ao território.

Assim, podemos afirmar que entre o quilombo e a condição de remanescentes, os distintos significados, abordagens ideológicas e formativas externaliza a sua evolução ao longo do tempo, de acordo a intencionalidade dos seus respectivos usos e sentidos em nossa sociedade. Portanto, a gradativa modificação de seu uso, se encontra diretamente associada às diversas intencionalidades que culminam nos dias atuais, pela consolidação dos direitos que tem na garantia do território o ponto de partida do contínuo processo de luta.

Se considerarmos que a perspectiva da evolução conceitual em torno dos quilombolas igualmente interfere nas demandas em torno do direito à educação, a abordagem em torno de tal temática, não se encontra circunscrita ao campo da história e passa a ser considerada nos diversos contextos do saber abordados na escolarização. Dessa forma, o desdobramento em torno do uso e evolução da condição de quilombolas repercute no segmento educacional, a partir da premissa da garantia de direitos em torno de um processo formativo que tome como referência básica, o lugar social dos sujeitos.

Em virtude disso e, a partir do processo de redemocratização do país, a definição do estatuto legal alusivo à Constituição Federal que em seu Artigo 168 na sessão Ato das Disposições Constitucionais Transitórias considera a condição de remanescentes, a partir do acesso ao território. Neste ínterim, podemos mencionar a relação entre escola e territorialidade quilombola situada na construção cultural verificada no aprender e a prática pedagógica do/da professor (a), no pressuposto de que ambos os sujeitos envolvidos neste processo compreendem e interagem na produção contínua da síntese da matriz social e cultural de um povo.

A condição de remanescentes atualmente considerada pelo Estado no âmbito da educação consiste, na consolidação da bandeira de luta em torno do papel da população afrodescendente na construção do país, em consonância com a reivindicação do direito a inserção das

matrizes culturais no campo do currículo. Os desdobramentos provenientes deste contexto passaram a ser verificados na modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que estabeleceu, o ensino da história e cultura afro-brasileira, o que possibilitou a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola publicada em 2012.

O fato de a educação em seus aspectos normativos passar a incorporar no campo da diversidade a abordagem dos afrodescendentes requer dos professores e dos sistemas de ensino, a interação com o entorno das comunidades remanescentes de quilombo a que a escola se encontra presente. Dessa maneira, a necessidade em atrelar à prática docente a dinâmica social das comunidades, para além do caráter democrático e participativo dos diversos agentes na escola, busca desconstruir o juízo de que apenas a instituição formal é o local da produção de saberes que são de forma generalizada validados pela sociedade:

Assim, o significado social e culturalmente construído não se torna resto diurno esquecido na conclusão de uma pesquisa, ele é trazido para o cenário ativo da construção do saber com tudo aquilo que lhe é próprio: contradições, paradoxos, ambiguidades ambivalências, assincronias, insuficiências, transgressões, traições etc. Aliás, esta atitude de pesquisa tem uma consequência democrática radical para o campo das pesquisas antropológicas e em ciências da educação mais precisamente: trazer para a investigação vozes e segmentos sociais oprimidos e alijados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada (MACEDO, 2004, p. 31).

Em outras palavras, a ênfase conceitual a respeito do quilombo ontem e hoje, nos trazem distintos paradigmas referentes à própria produção do conhecimento, enquanto locus promotor da ecologia de saberes, cuja cultura do desafio se consolida no desenvolvimento da prática pedagógica.

Um exemplo típico a esse respeito corresponde, ao fato dos moradores de uma determinada comunidade remanescente de quilombo, não apresentarem formalmente uma definição objetiva do que vem a

ser sua condição histórica. Contudo, se indagarmos sobre a memória coletiva ou ainda, no plano das representações sociais como a cultura se vincula ao campo do trabalho, permiti-nos identificar nos relatos e nas práticas simbólicas como o pertencimento é construído e dá sentido à vida.

Quando tais relações se imbricam de forma indissociável, o sentimento de pertencimento a uma determinada coletividade conjuga-se ao sentimento de pertencimento a um território específico. É então necessário procurar, nas representações espaciais, o modo como a coletividade se apresenta como especial, parcialmente idêntica a algumas e diferente de outras, bem como de que forma ela investiu num território próprio, diferente do território de outras coletividades (D'ADESKY, p. 54, 2001).

Se considerarmos que os remanescentes constroem o conjunto destes elementos simbólicos na sua sociabilidade, as possibilidades educativas de inserção de tais atributos no currículo enfatizam estas práticas, nas diversas instâncias formativas empreendidas na escola. Assim, dada a possibilidade de interação com os conteúdos, a abordagem conceitual a respeito da dimensão remanescente de quilombolas ganha forma e corpo, ao ser também considerada no ensino da língua materna ou ainda no campo da matemática, o que por si só, já aponta a superação com o viés folclórico de um suposto saber produzido pela historiografia hegemônica.

Dada as diversas possibilidades na formação em conformidade com a perspectiva da educação escolar quilombola aqui tratada, as estruturas culturais e como estas se manifestam na realidade tornam-se um campo fértil, para a construção de uma pedagogia que contempla, a ação dos diversos agentes que usufruem e transformam constantemente os aspectos simbólicos correspondentes a cultura quilombola. Neste ínterim, a capacidade de reconhecer nas minúcias da rotina ou num diálogo informal, as características que integram um conjunto de criações simbólicas historicamente delineadas é que possibilita no de-

envolvimento da relação dialógica com o contexto escolar, a inserção da história coletiva de um povo no currículo:

A história do negro brasileiro, em particular do negro que se fez camponês, demanda a compreensão de um tempo de existência que diz respeito ao grupo, mas diz respeito também ao seu passado, a sua origem, que nos é contada por fragmentos, Fragmentos prenes de vida, repletos de histórias, partes integrantes da memória e da tradição. Quais significados comportam? Que sentidos se fazem contidos por eles e por que existem como lembrança? (GUSMÃO, 2007, p. 144).

A reflexão a respeito do espaço escolar, seu entorno e o parâmetro conceitual que os/as docentes apresentam a respeito do fazer pedagógico condizente com a perspectiva remanescente de quilombo, compreende outra possibilidade de partida no empreendimento formativo. Há que se constatar que a escola não é um espaço físico sem sentido ou ainda os sujeitos que nela atuam, se encontram ali para lecionar e aprender apenas a produção de um saber compartimentado no currículo.

Se considerarmos que toda formação pedagógica decorre do ato intencional que se fundamenta numa dimensão parcial do educar, a indagação a respeito da referência dada ao conceito de quilombo na educação formal decorre de sua evolução no decorrer do contexto histórico. Neste sentido, os múltiplos sentidos imputados no ensino de história no decorrer da nossa formação situaram, a abordagem a respeito da resistência negra no Brasil escravista, de acordo a dois parâmetros definidos na ênfase culturalista e marxista em contraposição, ao entendimento do movimento negro a respeito do assunto.

O viés culturalista assentado na idealização e continuidade das reminiscências africanas no processo das fugas externalizou a percepção de um quilombo isolado, fruto da resistência negra que não dialogava com o entorno da sociedade à época. Base territorial estanque e autossuficiente, o convívio de negros e negras fugitivos nesta perspectiva permeia o imaginário e ainda hoje pode ser verificado na idealiza-

ção de uma aproximação conceitual que se afasta absolutamente do pressuposto da condição de remanescentes retratados na legislação educacional que contempla tal assunto.

A tônica de que os escravizados, não são sujeitos de sua história norteia a compreensão culturalista, ao enfatizar nas alternativas de sobrevivência dentro do sistema escravocrata, a fuga ou a integração via processo de aculturação. Tal dualidade não considera que, à alternativa irrestrita da fuga, outras possibilidades de convivência dentro do sistema opressor também eram utilizadas por estes sujeitos que ao contrário de empreender uma construção identitária circunscrita à África, desenvolveram estratégias diversas que combinaram o arcabouço cultural africano ao cotidiano nas terras brasileiras:

Na verdade, os quilombos, ao longo da história, no período escravista-colonial-genocida da sociedade oficial, foram os grandes responsáveis pela expansão do povo negro no Brasil e nas Américas. Foi a forma mais evidente da titânica luta do negro por sua afirmação sócio existencial e contra a escravidão e o genocídio (LUZ, 2013, p. 293).

Se o educador e a educadora rememorar como o ensino na sua formação básica a respeito da temática considerou, o viés culturalista na ação pedagógica que situou a cristalização desta abordagem no reforço do papel do negro limitado à ideia do folclore, por vezes recordamos da contribuição desta população veiculada pela escola alusiva apenas, ao desenvolvimento da sociedade brasileira através da dança, do acarajé ou da capoeira.

A construção de uma ação pedagógica suficientemente capaz de superar a abordagem culturalista na alusão do conceito de quilombo na educação demanda de nós professores, o entendimento que a dinâmica social no decorrer da história brasileira impôs a definição de pretensos recortes, cuja temporalidade é condizente com determinada ideologia ou manifestação do poder. Indagar a respeito de como estes pressupostos reiteram o etnocentrismo na educação, ao situar o lugar do negro a partir de determinada representação social implica,

por exemplo, ler passivamente a obra de Monteiro Lobato "O Sítio do Pica-Pau Amarelo", sem considerar o seu contexto de produção e as intencionalidades ali contidas

A contraposição ao viés culturalista na configuração do conceito de quilombo, avançou no decorrer do desenvolvimento de estudos que situou o negro, não ajustado ao paternalismo dos senhores e no condicionamento da aculturação. O princípio de que as lutas contra o regime se verificavam na fuga como objetivo único dos sujeitos para a construção da liberdade nesta análise, não conseguiu abarcar o dinamismo em que africanos e seus descendentes produziram, para paulatinamente se sobreporem ao regime. Portanto, não foram apenas vítimas do sistema opressor, elaboraram a partir de suas respectivas realidades sentidos e modos de existências num contexto social excludente.

À consideração materialista a respeito do quilombo, o Movimento Negro em sua trajetória buscou possibilitar a superação das lacunas, ao tomar como referência a discriminação racial como produto da exclusão. O quilombo neste prisma decorre da construção identitária, cuja ênfase na afirmação da cultura africana e sua conseqüente adaptação ao contexto brasileiro demanda a superação do racismo em curso, ou seja, podemos considerar no bojo do debate da escolarização que a produção do conhecimento, não advêm de uma única via, ou ainda assimetricamente pode definir o que é ou não saber, na produção de sentidos.

As formas de luta e o empreendimento de uma territorialidade em que o espaço deriva da interação de diversos agentes na produção de saberes são considerados, a partir da elaboração conceitual de um novo sentido ao quilombo, no diálogo promovido pelo movimento negro.

Nesta dimensão educadores (as), a terminologia quilombo nos impõe indagar a respeito de nossa prática, ao enveredar na própria forma como os conhecimentos são sistematizados e considerados na unidade escolar, quando confrontados com outras realidades oriundas da produção de saberes em que o coletivo, o cotidiano, as práticas de trabalho nos espaços de celebração da cultura forjam, o lugar social como ponto de partida para compreender o mundo.

Questionar como podemos transversalizar no currículo o quilombo conceitualmente reconsiderado compreende, uma pergunta radical cujo impacto interfere em nossa própria formação e de qual modo lidamos com a construção deste objeto que diversifica, o saber no espaço de ensino.

Tomemos como ponto de partida o lugar que não é apenas o espaço geográfico ocupado por uma determinada povoação. O lugar social dos sujeitos, ambiente de produção simbólica e material, cuja historicidade permeia o cotidiano na formação de saberes e que a escola por sua vez, se encontra imersa numa realidade polissêmica repleta de implicações.

O currículo e os discentes oriundos da comunidade quilombola constituem em si, pontos por vezes destoantes de uma prática de ensino assentada na abordagem pedagógica empreendida na escola. Indagar como podemos desenvolver nossa prática de ensino assentada no entendimento do que vem a ser comunidade remanescente de quilombo impõe o reconhecimento da lacuna existente que externaliza por vezes, o distanciamento do saber escolar da realidade social dos discentes.

Conhecer o entorno da localidade em que se situa a escola, suas características e dia-a-dia compreende o primeiro passo para conjugar no trabalho formativo, a perspectiva da educação quilombola. Neste ínterim, tal abordagem converge para a análise a respeito da territorialidade e nos permite adentrar no campo da associação entre os componentes curriculares e a representação social dos educandos, condizente com as respectivas percepções a respeito do lugar em que estes sujeitos residem e qual compreensão possuem referentes, ao que vem a ser território remanescente de quilombo.

É comum que os moradores quilombolas não apresentem um conceito aproximadamente formal a respeito da sua condição social. Contudo, os elementos como memória coletiva, espaços de sociabilidade, templos ou áreas de celebração da cultura constituem partes integrantes do território que por sua vez é fundamental, para a compreensão de como o exercício da territorialidade se manifesta.

A condição de quilombolas e seu conceito por extensão, considera o lugar como ponto de partida para o empreendimento da abor-

dagem curricular por parte dos/das docentes, tendo em vista que a cosmovisão e a referência social dela decorrente por parte dos discentes toma, o vínculo com a terra e o sentimento de pertencimento enquanto referencial para a produção de saberes. Neste ínterim, ser quilombola não corresponde unicamente ao acesso a uma determinada política pública, por exemplo. Integra em si, a natureza ideológica do termo vinculada ao pertencimento simbólico cuja reconfiguração conceitual passa a ser considerada, enquanto um projeto de afirmação do direito à diferença.

Ou seja, formas de ser e estar no mundo que rompem com a padronização dos conhecimentos abordados na escola e desta demanda, a elaboração de um novo fazer pedagógico como ponto de partida para o aprendizado.

Assim, educadores (as), é preciso considerar que na evolução conceitual do quilombo ao longo do tempo, a ênfase dada na atualidade ao direito à territorialidade possui desdobramentos que requer da nossa prática de ensino, a ruptura com as diversas abordagens de natureza estanque que compreendem o uso de tal terminologia na dualidade social com implicações no próprio processo de ensino e aprendizagem.

No conjunto das relações entre o saber escolar e o saber local, as diferenças se sustentam naquilo que deve ser considerado no plano de um processo de aprendizagem. Ou seja, o entendimento dos sujeitos na produção de sua territorialidade. Portanto, expressar nas práticas culturais distintas possibilidades de apreensão/produção do objeto cognoscível implica considerar, a própria educação no contexto do campo das relações étnico-raciais, numa base epistemológica oposta ao caráter meramente utilitário vinculado ao mundo do trabalho assalariado.

Considerações finais

A comunidade quilombola nesta dimensão da abordagem pedagógica que aqui tratamos, não restringe tal condição social prevista em lei, à ênfase dada a continuidade dos resquícios do passado que

necessariamente devem perdurar no decorrer do tempo. Neste sentido, ao acompanhar um conflito de luta pela terra em uma localidade quilombola no sul da Bahia, a afirmação por parte de um dos atores envolvidos na consideração a respeito do que vem a ser o quilombo foi dimensionada, ao vínculo irrestrito da fuga e ainda presença de cemitérios de ex-escravizados numa determinada área. Neste exemplo, vale ressaltar que os fragmentos do passado, ou melhor, a cristalização dele para explicação no presente, a respeito do que vem a ser de fato o quilombo, por vezes define no imaginário, as intencionalidades de uma determinada concepção a respeito do termo.

Tomando-se por base que a nossa referência a respeito do assunto parte da ruptura com o viés conceitual do quilombo de Palmares, para compreender posteriormente a modificação do seu uso ao longo do tempo no ambiente pedagógico, as percepções e fazeres compreendem implicações outras que enfatizam o educar na perspectiva do território. Compreender como isso se manifesta em nossa rotina de trabalho no espaço educativo corresponde, ao exercício contínuo da nossa *práxis*, ao nos defrontarmos com a gama de significados que se encontram no entorno da escola e estão repletos de possibilidades formativas que podem ser perfeitamente abordadas pela escola.

A condição de quilombola ganha fôlego, à medida que os elementos da cultura local são relacionados com o saber escolar. Com isso, a possibilidade de considerarmos na dimensão do educar no espaço formal, a gama de saberes e fazeres continuamente elaborados numa localidade quilombola diversifica, as possibilidades formativas ao tomar o lugar social em si, ou seja, o quilombo, de maneira distinta a pretensa abordagem uniformizadora da identidade nacional, prescritiva das datas comemorativas abordadas em sala.

Na verdade, não queremos negar a necessidade do saber escolar bem como o aprendizado da matriz formativa comum contidos no currículo oficial. Porém, enfatizamos mais uma vez que o ponto de partida para a compreensão da prática pedagógica deve considerar nos currículos, o lugar social dos discentes repleto de significações e saberes que devem ser correlacionados no campo formal do ensino.

Se a formação de professores no âmbito da Educação Escolar Quilombola compreendeu uma via de mão dupla em que, os embates travados ao longo do tempo e a reivindicação de direitos e afirmação na posse da terra conduzem a educação e, por extensão a prática docente, ao desenvolvimento da ação pedagógica que seja capaz de apresentar capilaridade suficiente, para compreender tais processos e suas lacunas, em prol de uma escolarização absolutamente pautada no campo da diversidade.

A abordagem a respeito da educação quilombola compreende em si a própria ecologia de saberes. Desse modo, para além de suscitarmos a própria trajetória do conceito de quilombo e suas readequações ao longo do tempo, é preciso compreender que toda e qualquer análise ou empreendimento formativo neste mister, não está dissociado da abordagem do território.

Referências

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BRASIL. **Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Ago 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br>. Acesso em 25 Ago 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 25 Ago 2016.

FILHO, Walter Fraga. **Encruzilhadas da liberdade**: histórias de escravos e libertos na Bahia 1870-1910. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Herança Quilombola: negros, terras e direitos. In: BARCELAR, Jeferson & CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um país de negros?** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2007.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira.** 2ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2ª ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

MELLO, Macedo Moura. **Reminiscências dos quilombos:** territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

Lucinda: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo

*Andrea de Carvalho Moreira
Emanoel Luís Roque Soares*

Introdução

Este artigo aborda a pesquisa de mestrado que deu origem ao paradiático intitulado “Lucinda: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo”. O livro destina-se aos professores do Ensino Fundamental II, pouco familiarizados com o estudo das relações étnico-raciais, possibilitando-os utilizar a trajetória de vida de mulheres quilombolas como recurso pedagógico nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), da Educação Básica. Ao estudar as histórias de vidas das mulheres quilombolas a partir da etnopesquisa, pretende-se traçar a descrição e reflexão concisa das vivências do sujeito, possibilitando a interpretação das palavras, ideias e pensamentos, de forma a melhor compreender a suas experiências vividas cotidianamente (GUERRA, 2012).

No entanto, apesar dos avanços significativos nas produções acadêmicas ao longo dos anos referentes às discussões sobre relações étnico-raciais na escola, evidenciam-se ainda algumas lacunas, principalmente, no que tange a materialização nas unidades escolares brasileiras, mais precisamente no município de Cruz das Almas-Ba, de uma educação antirracista, que priorize a história dos quilombos e seus remanescentes dentro de uma perspectiva da história local.

Nesse contexto, observou-se que as discussões voltadas para as relações raciais no currículo oficial, do Ensino Fundamental II, nas escolas municipais de Cruz das Almas têm ocorrido de forma superficial, estando restritas aos 20 de novembro, dia alusivo as comemorações da Consciência Negra.

E foi, precisamente, a forma como o projeto de consciência negra era trabalhado na escola que me inquietava. As fatídicas semanas de realização do projeto eram caracterizadas por uma exacerbada teatralidade da condição de escravizados dos negros e as meninas negras apresentavam-se trajadas de escravas, mucamas ou mesmo representando as negras de tabuleiro, onde a condição de subalternidade acabava prevalecendo no contexto das comemorações. Isso me angustiava muito!

Nesse contexto, meu olhar como professora de história impulsionou a aprofundar mais os conhecimentos acerca do estudo das relações étnico-raciais na escola, com vistas a contribuir para minimização de estereótipos sobre a cultura afro-brasileira, bem como a forma como os afrodescendentes ainda são percebidos nas práticas escolares. Assim, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005):

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros (BRASIL, 2005, p.12).

A oportunidade em ingressar no Programa de Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas possibilitou uma maior reflexão das questões que me inquietavam na trajetória profissional e a definir melhor o recorte dessa pesquisa. Criava-se assim o cenário fecundo que despertou o interesse e promoveu a possibilidade de contribuir com a realidade da escola onde atuo, apontando novos direcionamentos a partir das discussões que permeiam a cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas da escola.

É nessa perspectiva que o paradidático, resultado das pesquisas com as narrativas das mulheres quilombolas através da valorização da história oral, foi criado, para dar significado às comunidades remanescentes de quilombos existentes no município de Cruz das Almas-Ba

como lugares de memória e de história. Nesse contexto, Pollak (1989) enfatiza que, “ao privilegiar a análise dos excluídos, [...], a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, [...], opõem-se à “memória oficial”. (Grifo do autor)”.

Lócus da pesquisa

A comunidade negra rural da Baixa da Linha, certificada pela Fundação Palmares como comunidade remanescente de quilombo em 27 de setembro de 2010, situada em áreas próximas à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, está localizada no município de Cruz das Almas-Ba, no Território de Identidade do Recôncavo Baiano.

[...] De acordo com o Decreto 4.887/2003, os quilombos são: grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Art. 2º do Decreto 4887, de 20/11/2003), (BRASIL, 2011, p. 9).

A comunidade estudada na pesquisa é um quilombo contemporâneo, designação recente, segundo Souza, (2012), datando da última Constituição de 1988 a formulação dos direitos quilombolas. A comunidade da Linha compreende aquilo que a historiadora Moura (2008), denominou de quilombos contemporâneos:

[...] as comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo (MOURA, 2008, p. 10).

Assim, a designação como remanescentes de quilombos atende o previsto no art. 1º da Lei nº. 7.668 de 22 de agosto de 1988, art. 2, §§1º e 2º; art. 3, §4º do Decreto nº. 4.887 de 20 de novembro de 2003. Segundo a legislação, regulamenta-se o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação e demarcação das terras ocupadas

por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e art. 216 I a V, §§1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº. 169, ratificada pelo Decreto nº. 5.051 de 19 de abril de 2004, o qual concede titulação de remanescente à comunidade da Baixa da Linha, dando novo significado ao termo “quilombo” e acerca dessa ressemantização do termo “quilombo”, podemos dizer que:

[...] O termo “remanescente” introduz um diferencial importante com relação ao outro uso do termo “quilombo”, presente na Constituição Brasileira de 1988. Nele, o que está em jogo não são mais as “reminiscências” de antigos quilombos (documentos, restos de senzalas, locais emblemáticos como a Serra da Barriga etc.) do artigo 215 (Seção II “Da Cultura”), mas “comunidades”, isto é, organizações sociais, grupos de pessoas que “estejam ocupando suas terras” como diz o “artigo 68”. Mais do que isso, diz respeito, na prática, aos grupos que estejam se organizando politicamente para garantir esses direitos e, por isso, reivindicando tal denominação por parte do Estado. Portanto, o que está em jogo em qualquer esforço coletivo pelo reconhecimento oficial como comunidade remanescente de quilombos são sempre (até o momento) os conflitos fundiários em que tais comunidades estão envolvidas, e não qualquer desejo memorialístico de se afirmar como continuidade daquelas metáforas da resistência escrava e do “mundo africano entre nós”, que foram os quilombos históricos (ARRUTI, 2006, p.81).

Nessas comunidades, a luta pela permanência na terra, apesar de ser direito assegurado por lei, desdobra-se em rivalidades que envolvem interesses políticos e econômicos ligados ao agronegócio, bem como à resistência de grandes proprietários de terras residentes em áreas próximas às comunidades quilombolas na atualidade. Dessa forma, a história da comunidade da Baixa da Linha assemelha-se à das demais comunidades quilombolas existentes no Brasil, que lutam por reconhecimento em meio à questão fundiária. Portanto, a certificação possibilitou a garantia da posse da terra a diversas famílias da comuni-

dade da Baixa da Linha, que viviam a incerteza de continuar ocupando suas terras com a iminente ameaça de desocupação. Pontua-se também o fato de que a comunidade, embora esteja legalmente reconhecida, ainda não possui o registro legal de posse da terra, fato vivenciado por diversas comunidades quilombolas no Brasil.

Sobre a relação das comunidades quilombolas com a terra, Carril assinala que:

As comunidades de quilombolas atuais, herdeiras das terras de seus antepassados, realizaram essa inserção no campesinato brasileiro. A organização da economia familiar está estruturada na agricultura de excedentes, no extrativismo, na caça e na pesca. A terra é fundamental para a reprodução de sua vida, sendo base para sua sobrevivência tanto física quanto cultural. Mas é chave também para compreender a dinâmica do pertencimento a um grupo e a um espaço territorial (CARRIL, 2006, p. 223).

Dessa forma, o território onde vivem essas comunidades tem uma importância sócio-histórica muito grande, haja vista que nele sua história é construída e suas identidades individuais e coletivas vão se configurando e reconfigurando ao longo do tempo, fortalecendo laços afetivos que acabam por desenvolver um sentimento de pertencimento muito forte ao local de origem.

Comunidades remanescentes de quilombo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tratam da política curricular, o que impulsiona um repensar nas concepções de currículo apontando uma ruptura na forma de organizar os conhecimentos escolares que muitas vezes ainda não conseguiram se desprender das tradições vinculadas ao eurocentrismo. Assim, as discussões raciais ainda sofrem restrições nos currículos escolares, em virtude das concepções de currículos adotadas em algumas escolas no Brasil, principalmente em algumas escolas quilombolas, em que os dife-

rentes sujeitos e suas experiências sociais ainda encontram-se aliados das propostas pedagógicas, as quais estão arraigadas em processos colonizadores e hierarquizantes de construção do conhecimento, menosprezando a cultura de povos africanos, indígenas, latino-americanos e o próprio conhecimento advindo do senso comum, em favorecimento de uma visão histórica imposta secularmente pelos colonizadores.

É nesse contexto que as concepções sobre currículos adotadas em algumas escolas constituem fator importante a ser considerado nas propostas pedagógicas, a fim de que as questões raciais não sejam tratadas de forma superficiais. Assim, o currículo precisa dar conta de mover das margens para os centros das discussões escolares as questões que envolvem as práticas sociais dos diferentes sujeitos que fazem parte dos processos de formação e da sociedade brasileira.

Coadunando com Silva (1999), o currículo oficial a ser trabalhado nas escolas envolvem discussões sobre territórios, relações de poder, percursos, autobiografias, discursos e identidades, apresentando-se assim, como possibilidade de inserção dos diferentes sujeitos e das suas experiências sociais nas práticas escolares. É dentro dessa perspectiva que se compreende que o currículo escolar oficial necessita estabelecer uma interconexão entre os saberes escolares e os saberes construídos socialmente a partir das interações dos diferentes agentes sociais nas ações cotidianas, fora do espaço oficial da escola, conhecimentos que emergem do senso comum e que podem ser discutidos no espaço da escola, dentro dos diversos componentes curriculares.

Sobre a forma de se conceber o currículo, Ferraço e Carvalho assinalam que:

[...] o currículo não pode ser pensado unicamente como texto prescrito e/ou rol de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. O currículo se expressa como práticas políticas de expressividade (conversações e narratividade), pois, por meio das experiências que povoam a paisagem da escola, podem-se constituir círculos ampliados e diálogos em torno de temáticas que nos passam em suas múltiplas e diversas dimensões (FERRAÇO E CARVALHO, 2012, p.7).

Ao considerar as práticas sociais como parte dos processos constitutivos do currículo, os educadores e gestores envolvidos na elaboração da proposta curricular passam a valorizar os diferentes agentes sociais que contribuíram com o processo histórico da formação do povo brasileiro de forma ampla, considerando as diferenças de gênero, raça, geração, sexualidade, etc.; atuando assim, na construção de uma proposta pedagógica fundada no respeito às diferenças. Portanto, as experiências socioculturais de educadores e educandos apresentam-se como possibilidades de diálogos no currículo, visto que é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que emerge o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva Arroyo assinala que:

[...] se assumimos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais teremos de aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos. Temos de reconhecer que desperdiçar experiências, inclusive de alunos e mestres, é desperdiçar conhecimentos. Quando os currículos, o material didático ou nossas lições desperdiçam ou ignoram as experiências sociais se tornam pobres em experiências e pobres em conhecimentos e em significados (ARROYO, 2012, p.120).

Vale pontuar que o não reconhecimento do outro como sujeito ainda persiste nas práticas pedagógicas que se apresentam fundamentadas em teorias tradicionais e descontextualizadas sobre currículo escolar, fato que implica em silenciamentos também dos diferentes coletivos sociais dos diálogos na construção das propostas curriculares. Nessa perspectiva, Arroyo (2012), pontua que o ocultamento dos sujeitos populares no território do currículo tem uma intencionalidade política, segregando politicamente esses coletivos sociais, econômica e culturalmente. Esse ocultamento se expande para o material didático, o qual é manipulado pela indústria cultural, conforme os valores dos grupos sociais no poder e se fortalece nas disciplinas escolares, por enten-

derem muitos educadores e gestores que, eles representam o próprio currículo, um currículo naturalizado e que acaba por fortalecer o ideal de sociedade racista e excludente que ainda se evidencia no Brasil.

Assim, ao levantar-se a possibilidade do estudo das narrativas das mulheres da comunidade remanescentes de quilombo da Baixa da Linha, no currículo escolar, pretendeu-se valorizar também a oralidade, visto que o testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem (HAMPATÉ BÂ, 2010). Além disso, as investigações sobre o lugar de vivência dessas mulheres possibilitou também identificar, a partir das suas memórias, os processos de formação e transformação pelas quais a comunidade passou no decorrer dos tempos, assinalando como essas transformações impactaram nas posições hierárquicas por elas ocupadas na sociedade local, bem como refletindo sobre a forma como o racismo e os diversos marcadores sociais aparecem entrelaçados nas vidas dessas mulheres, marcando significativamente seus papéis sociais desempenhados na comunidade. Pontua-se também que esses fatores não estão restritos as mulheres quilombolas, mas marcam a estrutura e a cultura da sociedade brasileira na contemporaneidade e não podem ser trabalhadas de forma superficial no currículo escolar.

O produto pedagógico

O Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas oportuniza ao professor da Educação Básica sanar, em parte, suas inquietações sobre a insuficiência de materiais didáticos que trate da História do Recôncavo e da História Local, de forma a aproximar o currículo escolar do contexto em que os estudantes estão inseridos.

De qualquer forma, tais iniciativas dos Mestrados Profissionais em História brasileiros procuram responder aos desafios de realizar a formação continuada e crítica na pós-graduação mediante e em paralelo com a pesquisa aplicada em História. Ambas podem fundamentar uma guinada relevante no campo da produção didática no país

ao subsidiar acadêmica e tecnicamente a elaboração sistemática e contínua de materiais pelos próprios professores. É uma maneira de fazer emergir conteúdos e saberes locais/regionais, compartilhados com a escola e com a comunidade na qual o professor se insere e/ou atua [...] (ALMEIDA 2016, p. 241).

Dessa forma, ao oportunizar como requisito para conclusão do curso a apresentação de trabalhos em outras modalidades, além da dissertação, permite aos educadores construir seus materiais didáticos mais condizentes com a realidade sócio-histórica das escolas que estão inseridos de forma a minimizar as lacunas presentes nos livros didáticos, manipulados, ainda, pelos grupos dominantes e pela indústria cultural.

A cerca dessa questão, Ferro (1983) pontua que o passado da África negra foi manipulado pelo colonizador, moldando o conteúdo da história de acordo com os interesses dos grupos dominantes, situação semelhante assistiu-se por séculos no Brasil e, infelizmente, encontramos grupos que insistem em promover uma desconstrução da história dos negros e afrodescendentes no currículo escolar reduzindo-os as imagens dos sofrimentos da escravidão ou vitimando-os como mecanismos de dominação intelectual.

No entanto, não se pretende, nas discussões levantadas na pesquisa, deixar de pontuar a importância do livro didático como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem, bem como a dimensão social e democratizante do Programa Nacional do Livro Didático, mas o intuito é sinalizar para as limitações que o livro apresenta e que pode constituir-se em elemento de disseminação de preconceitos, na medida em que livros descontextualizados são utilizados por algumas escolas quilombolas no Brasil, os quais não atentam para as questões ligadas a diversidade cultural.

É nesse contexto que o paradidático intitulado "*Lucinda: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo*" foi projetado como suporte pedagógico, apresentando as seguintes finalidades: motivar o professor a produzir seus próprios materiais didáticos; trabalhar o contexto social em que a vida do estudante está inserida; produzir um material

didático que levantasse diversas questões sobre a história da África, filosofias africanas, contexto do surgimento das comunidades remanescentes de quilombo ou quilombos contemporâneos; condições sociais e posições ocupadas pela mulher negra na sociedade, a influência dos diferentes marcadores sociais na vida das mulheres negras, o preconceito racial e todas as formas de discriminações. Essas discussões e muitas outras a serem suscitadas perpassam pelas competências e habilidades dos diversos componentes curriculares, haja vista que os conteúdos escolares também podem emergir das relações cotidianas de forma mais significativa, sistematizados e contextualizados dentro dos currículos oficiais, de forma que educadores e educandos reflitam sobre a forma como as sociedades são herdeiras de saberes tradicionais que coexistem na contemporaneidade e não são valorizados nas práticas curriculares de algumas escolas.

Assim, o paradidático está dividido em duas partes: na primeira, a personagem principal vive fora do quilombo, na cidade de Salvador e não se aceitava negra, nem quilombola. A personagem tem sua vida movimentada por acontecimentos nacionais, como a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 215, conhecida como marco temporal, a qual faz uma reviravolta na cabeça da personagem, Lucinda, fazendo-a regressar ao quilombo de forma a se reencontrar com seu passado, dando um novo significado ao seu presente. A segunda parte assinala o retorno de Lucinda ao quilombo e, em meio ao seu mergulho no passado, a sua vida no quilombo vai se entrelaçando às narrativas biográficas das mulheres quilombolas que foram objeto de estudo desta pesquisa.

A sensibilidade com a forma em que alguns aspectos da cultura africana seriam abordados no decorrer do livro também foi algo crucial que emanou um debruçar em pesquisas sobre filosofias de vidas de diferentes povos africanos, pois o objetivo principal era fazer surgir aspectos da cultura africana pouco abordada nos livros didáticos e que despertassem a curiosidade do leitor na busca por mais informações sobre o seu conteúdo. Além disso, a preocupação em dar ênfase à manifestação social contra a PEC tem por finalidade apontar a força dos

movimentos sociais e a atual conjuntura de ameaça aos direitos sociais historicamente conquistados, algo que suscita maiores aprofundamentos em sala de aula.

Considerações finais

Os processos de desenvolvimento desta pesquisa despertaram a compreensão de que as práticas sociais também produzem um conhecimento que precisa ser legitimado nos currículos escolares. Assim, no decorrer dos estudos sobre as narrativas de vidas das mulheres quilombolas, sujeitos desta pesquisa, identificou-se a importância dessas mulheres para a preservação da tradição, cultura, história e da identidade da comunidade da Baixa da Linha, bem como se evidenciaram também, as riquezas na produção dos conhecimentos advindos das vivências cotidianas dessas mulheres como uma forma de saber a ser considerado nos currículos oficiais das escolas do município de Cruz das Almas.

Nesse contexto, levantou-se com a pesquisa, que o município de Cruz das Almas, embora possua duas comunidades remanescentes de quilombos certificadas, não possui uma proposta educacional oficial que valorize as relações raciais e nem muito menos uma educação escolar quilombola. Portanto, as narrativas de mulheres quilombolas apresentam-se como iniciativas possíveis de se inserir nas práticas pedagógicas discussões que envolvam a educação para as relações étnico-raciais na escola, alinhadas nos diversos componentes curriculares, haja vista que essas comunidades possibilitam um trabalho com práticas de linguagem diversificadas; os conhecimentos das vivências das mulheres quilombolas possibilitarão ao educando, a partir do contexto social, conhecimentos no campo da ciência da natureza, a partir da compreensão dos aspectos mais complexos das relações dos agentes sociais com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente. Além disso, no campo de estudos da área das ciências humanas, através da exploração sistemática do contexto sócio-histórico da comunidade estudada na pesquisa, os educandos compreenderão também os processos intrínsecos à formação do conceito de identidade, expressa entre

outros aspectos nas vivências das mulheres e da coletividade, nas suas relações com os lugares construtores da memória social, valorizando as ações dos diferentes sujeitos sociais.

Dessa forma, essa pesquisa constitui-se um importante passo para minimizar as lacunas e omissões presentes no currículo do Ensino Fundamental II, das escolas municipais de Cruz das Almas, abrindo novas perspectivas para o desenvolvimento de outros trabalhos sobre o tema, além de diversificar as produções didáticas, incentivando maiores discussões no âmbito acadêmico.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011, 196p.

ALMEIDA, Leandro Antônio de. **Produção de livros didáticos no mestrado profissional de História**: relato de experiência a partir de uma disciplina da UFRB. Revista História Hoje, v.5, nº 9, p. 221-248 – 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/228>. Acesso: 15 dez. 2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BÂ, A. Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). Metodologia e pré-história da África - **História Geral da África da Unesco**, 2010, p. 168. Disponível em: <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-tradicao-viva.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. Decreto nº 4887, de 20 de novembro 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] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, Favela e Periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Editora Annablume, FAPESP, 2006. p. 207-39.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete MAGALHÃES. **Currículo, cotidiano e conversações**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 agosto 2012 <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 30 out. 2018.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**, 2 ed. São Paulo: IBRASA. 1999. 306 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUERRA, Denise Moura de Jesus. Pesquisa-ação em educação: articulações significativas com a práxis formativa. In: MACEDO. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas** / Roberto Sidnei Macedo ... [et al], organizadores; participação de Pierre Dominicé ; prefácio, Álamo Pimentel. - Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva). 301 p.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 69-82.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154p.

PARTE III
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A experiência: aqui é África-teatro do negro na educação

*Frederico da Luz Santana Filho
Cláudio Orlando Costa do Nascimento
Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus*

Introdução

Este trabalho apresenta os caminhos percorridos para a realização da pesquisa intitulada “Aqui é África – Teatro do Negro na Educação”, realizada no período de 2015 a 2017, vinculada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional de História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas do Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Cachoeira, destacamos a importância do aprendizado, das orientações precisas, e das palavras necessárias que qualificaram este estudo. *Ólorum mo dupép!*

A africanidade herdada pelos/as afro-brasileiros/as, ainda é para a maioria, algo compreendido muito superficialmente. Há lacunas que vão desde conhecimentos mais elementares sobre o continente africano, até o reconhecimento do papel dessa identidade como constituinte das realidades vividas cotidianamente, ainda permeadas pelo racismo e pela exclusão que dele se origina. Por isso, “... *precisamos dos nossos parentes africanos, por que aqui também é África*²⁹”!

Essa compreensão de pertencimento e identidade causa uma transformação imediata da visão sobre o que pensava a respeito da África, e de qual seja o seu legado para nós, afro-brasileiros/as. Junto

29 - Esta potente frase é do professor Ubiratan Castro, então presidente da Fundação Pedro Calmon, órgão vinculado, a Secretaria Estadual de Cultura do Estado da Bahia, no evento do “Dia Mundial da África – África e Diáspora,” realizado pela Prefeitura de São Francisco do Conde, no dia 25 de maio de 2012, o evento que também celebrava em solo baiano, a chegada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, através da implantação do Campus dos Malês na cidade de São Francisco do Conde-Bahia.

com ela vêm as inquietações sobre o que é possível ser feito para contribuir como ativistas afrodescendentes para uma mudança de paradigma na educação, e na sociedade brasileira.

Descolonizar-se é uma necessidade. Não podemos deixar que passem despercebidas as lutas travadas ao longo da história desse país, como ações de enfrentamento à maior violência sofrida pelos povos africanos e indígenas: a escravidão.

A pesquisa realizada centra-se na elaboração de um material didático com foco na linguagem artística do teatro, na dramaturgia como principal elemento explorado, para a mobilização em torno das tensões geradas pelo debate racial no Brasil.

Essa escolha foi pautada pelo campo do vivido no movimento social, pela experimentação do ato cênico, trazendo o sentido das questões raciais para a cena, perspectivando o teatro no fazer educativo e pedagógico, auxiliando professores/as com dificuldade de chamar para si, a responsabilidade da discussão do impacto do racismo na sociedade.

A dramaturgia é possibilita a inclusão na pauta de temas relevantes que refletem as histórias de vida dos/as discentes e docentes que comumente, não são colocados como protagonistas nas questões raciais. Temáticas como: pertencimento racial, religiosidade, imigração, xenofobia, LGBTQI+, negritude, quilombismo, juventude negra, cultura negra, sexualidade, cor, raça, gênero, ancestralidade, dentre outros que envolvem o cotidiano da escola.

A metodologia para essa elaboração centrou-se em duas frentes: a análise de materiais didáticos, mirando nas determinações que dispõe o Plano Nacional do Livro Didático, focando na identificação da equidade racial para efetivação das políticas de ações afirmativas previstas nas Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que dispõem sobre a obrigatoriedade do Ensino da História da África, dos Africanos e da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica.

Ainda nesta etapa foi feito um denso aprofundamento teórico acerca dos conceitos sobre o campo de conhecimento da educação, da arte, da arte-educação e das questões raciais, que permitisse novas

compreensões referentes aos discursos produzidos na prática educativa dos educadores e educadoras no âmbito da escola. Podendo assim ofertar alternativas para o debate coerente, democrático e principalmente, responsável sobre as questões étnico-raciais.

Foram analisados os livros didáticos utilizados em facilitação de oficinas de teatro, em comunidades e escolas públicas parceiras, nos projetos sociais vinculadas à CENPA BAHIA³⁰. São eles: Manual de Criatividade da autoria de Paulo Dourado e Maria Eugenia Millet, editado em 1998; O Jovem Lê e Faz Teatro da autoria de Gabriela Rabelo, editado em 2007 e Jogos Teatrais para Sala de Aula: Atividades Globais de Expressão da autoria de Olga Garcia Reverbel e ilustrações de Mariângela Haddad, editado em 2009.

Ao examiná-los a partir de uma observação instituída com critérios nos quais ponderava a qualidade estética, a abordagem dos conteúdos e acesso do livro na unidade escolar, sem relação direta com o seu enquadramento na Política Nacional do Livro Didático, construiu-se, um plano de trabalho contemplando a escrita das peças que se constituiriam na elaboração do material didático, chamado “Aqui É África – Teatro do Negro na Educação”, o produto final da pesquisa, um conjunto de peças e esquetes teatrais para a abordagem das questões étnico-raciais nas escolas.

Este material didático reúne reflexões pessoais, experiências no teatro, no movimento social, na educação e na escrita das peças propondo a ampliação do debate, como sujeitos implicado no processo de pesquisa, bem como, a compreensão do ato político nas implicações da formação de currículo, fazendo interface direta com a linha de pesquisa: Ensino de História, Educação Inter-Étnica e Movimentos Sociais do programa.

Em seguida aos esforços empreendidos nas fases iniciais, uma estratégia foi estabelecida: a apresentação das peças, a cinco educadoras sem formação em arte, objetivando receber suas impressões com

30 - Coordenação Especializada em Núcleos de Promoção a Arte, Comunicação, Turismo, Educação, Saúde, Cultura e Cidadania – CENPA BAHIA, fundada em 1996, é uma associação sem fins lucrativos, com sede no bairro de Pernambués, na cidade Salvador - Bahia.

relação à dramaturgia, e à possibilidade de conexão das histórias com as realidades dos/as estudantes das unidades escolares.

Saliento que outro grande desafio, após a escrita e as análises foi a estruturação das circunstâncias propostas das peças com o aprofundamento teórico realizado, pois este processo requeria o rigor acadêmico necessário para a configuração de uma pesquisa científica desafiadora que articulava dois campos muito amplos de análise/; as artes e as questões étnico-raciais

O material didático produzido é uma oportunidade de trocas de experiências, ao ser utilizado, sobretudo pelos/as educadores e educadoras que não têm formação em teatro, pois possibilita a promoção de vivências das situações sobre as quais se debruçarão em reflexões posteriores, no intuito de gerar ações antirracistas para a erradicação do preconceito e da discriminação, acessando conhecimentos (sem medo e sem constrangimento), relacionados a todos e todas, proporcionando ações afirmativas, por meio de uma educação cidadã no universo da escola.

O trajeto teórico

Nesse processo quatro grandes blocos de conhecimentos formam o trajeto teórico-epistemológico: Educação; Teatro; Metodologias e Relações Raciais. O estudo sobre a Educação refere-se às bases regulamentadas na legislação brasileira a partir da LDB 93494/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações étnico-raciais (2004), as contribuições de Freire (1996), consolidam o lugar do pensamento crítico na práxis educativa, e a importância sobre diferença, igualdade e garantia de direitos para o exercício da cidadania na Educação Básica.

Comprovando a importância do educador e da educadora como enfatiza Paulo Freire (1996):

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é

trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (p.26).

Compreensão que se configura a notória necessidade da educação problematizadora e política para formação de educadores e educadoras.

O tema do Teatro se institui com as contribuições de autores/as que dão sentido à compreensão da potência da arte como tecnologia formativa, e elemento essencial de referência para o ato pedagógico e a dimensão teórica, a partir do entendimento do domínio da técnica do teatro clássico, a experimentação como teatro ritual, e a contribuição histórica do Teatro Experimental do Negro, como concebido por Abdias do Nascimento.

A metodologia da pesquisa se debruçou sobre as contribuições de teóricos que legitimam o conceito de pesquisar as histórias de vida e a experiência, como processo vivido do homem de teatro em atos formativos sobre etnopesquisa, repercutindo na formação de currículo cidadã, balizando a experiência como centro do estudo e demarcado como processo pesquisado.

Nesta perspectiva, cabe o destaque sobre toda a abordagem metodológica que nos diz Macedo (2010):

Vinculada à tradição da história oral, a história de vida é outro recurso metodológico pertinente exercitado no âmbito da etnopesquisa. Não representam dados convencionais da ciência social, nem é uma autobiografia, também não representa um exercício de ficção. Embora o trabalho seja apresentado a partir do enfoque do pesquisador, este enfatiza o valor da perspectiva do ator social (p.111).

Revelando uma modalidade complexa que exige muito do/a pesquisador/a do pensamento sobre o ato político e a formação de currículo no âmbito das experiências e das histórias de vidas.

No que concerne às Relações Étnico-raciais, as implicações em Munanga (2001) favoreceram o panorama sobre as artes e diversidades

étnico-raciais, possibilitando a compreensão nas abordagens docentes, utilizando a linguagem artística, as publicações dos órgãos oficiais, adentrando de modo efetivo no universo da legislação 10.639-03 e 11.654/08, compreendendo o efeito da lei no campo prático da escola.

Nesse aspecto, o grande farol é o anúncio do professor Kabengele Munanga, na obra *Superando o Racismo na Escola* (2001):

Os mesmos preconceitos permeiam também as relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2001, p.7).

Com isso podemos ampliar as descobertas que acontecem no campo das relações raciais, relacionando-as com as histórias de vidas, das experiências, da identidade, e extrapolando para a composição do teatro experimental do negro e do quilombismo, assim como, podemos realizar o reconhecimento de pensadores/as que se revelam atuais, necessários e potentes para o debate da descolonização do pensamento na atualidade.

Onde está a África em nós?

“Aqui é África – Teatro do Negro na Educação” consolidou-se como material didático, um instrumento para os educadores e as educadoras, especialmente, os que não têm formação em arte e/ou linguagem artística, mas que possam usufruir do conteúdo para a dinamização das aulas, direcionadas para implementação da legislação vigente.

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade

de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividades artísticas na escola a um verniz de superfície, [...] (BRASIL, 1997, p.31).

Esse é o retrato de um país que dá pouca importância às Artes como profissão, há muito que se discutir sobre a situação dos componentes de artes no currículo, nas escolas de educação básica, especialmente, as questões estruturantes como formação continuada, condições de aulas, materiais e espaço físico na escola.

O livro elaborado foi dividido em três partes: a primeira parte é composta por quatro textos: Questões Étnico-Raciais e a Escolas; Teatro do Negro na Educação; Orientações para a Encenação e Oficinas Teatrais para a Sala de Aula, com dois introdutórios e dois funcionais, respectivamente.

Os textos introdutórios dialogam com o universo da escola e as relações entre educando/a e educador/a, permitindo maior aproximação com os componentes curriculares, servindo de sustentação para encarar os desafios sociais e, ao mesmo tempo, garante uma centralidade de possibilidades no desenvolvimento metodológico, para a ampliação do conhecimento na unidade escolar.

Ainda nessa parte os dois textos funcionais: Orientações para Encenação e Oficinas de Teatro para Sala de Aula, permitirão aos educadores e as educadoras se familiarizarem com o universo do teatro, dando entendimento sobre o universo cênico, usando o teatro como uma importante tecnologia didático-metodológica.

A segunda parte é formada pelo conjunto das cinco peças, que materializam todo o arcabouço teórico, com o qual os educadores/as proporão debates ao longo do ano letivo. Encenadas em processo coletivo de sala de aula, elas anunciam os dramas vividos pelas personagens sobre as questões raciais de maneira realista, transpondo o universo ficcional e confrontado com a realidade vivida pelos/as estudantes e educadores/as, imergindo suas histórias de vidas, o contato e a consciência corporal, a criatividade, o divertimento e o mais importante, o fazer teatral.

Contribuindo para a potencialização do uso dos marcos regulatórios no debate democrático no ambiente escolar, as peças têm as seguintes temáticas centrais:

VENTRE NEGRO: descreve o lamento de uma mulher negra grávida, angustiada em parir seu filho em uma sociedade injusta e cheia de problemas sociais para o povo negro.

AQUI É ÁFRICA! Conta como tema central a imigração, o intercâmbio de jovens negros de países africanos, latinos e centro-americanos para o Brasil, provocando o debate sobre a legitimidade e direito, equacionando com a situação real do país, que enfrenta conflitos internos da sociedade cada vez mais xenofóbica.

NEGRO ECO: narra a luta de um ativista que quer garantir a igualdade racial para seu povo, propondo a criação de novos modos de organização social, tal como, o Quilombismo, uma referência histórica direta à Abdias do Nascimento, a partir da luta por direitos, discutindo ações afirmativas com suas contradições e avanços.

A CHAVE: a única fábula fora do território nacional, narra o cotidiano de uma pequena civilização chamada de Nova Kush distante do tempo e do espaço, herdeira de antiga civilização africana nas terras da Etiópia, conhecida por Kush, tem várias heranças ancestrais de outros reinos, sendo habitada por seres mitológicos, guerreiros e anciões.

MARCAS E MÁSCARAS: narra às aventuras de seis amigos de diferentes personalidades que estão dispostos a encarar e falar de assuntos sérios, reconhecendo as marcas e máscaras que herdaram de uma sociedade carregada de preconceito e discriminação racial, sexual, de cor, de gênero, de desigualdades socioeconômicas, além do estilo e comportamento que permeiam o cotidiano da juventude.

A dramaturgia é um íntimo diálogo com autores/as que dão legitimidade às circunstâncias propostas e as falas das personagens, por meio dos diálogos que tensionam o discurso social e os diversos pensamentos, estruturados em padrões que não cabem na sociedade atual. A intencionalidade das peças permite o contato com as temáticas abordadas, podendo ser transformadas e adaptadas para a realidade

de cada unidade escolar, os/as destinatários/as e receptores/as do material podem e devem fazer isso, pois toda dramaturgia é adaptável.

A terceira e última parte compõe-se de um apêndice com um glossário e anexos:

O glossário permitirá que os educadores e as educadoras, reconheçam as palavras utilizadas no material; a preocupação não é fazer uma tradução literal das palavras, mas garantir em primeiro momento, ter uma resposta rápida sobre as palavras ou termos. Inclusive serve como uma sugestão de atividade para os/as estudantes, durante o processo de ensino, ensaio e produção das peças, possibilitando a interação e o envolvimento entre os/as mesmos.

Os anexos são compostos por cinco formulários que também são uma sugestão para facilitar o monitoramento das aulas e da montagem das peças; os mesmos, não são instrumentos de avaliação, mas podem oportunizar uma visão geral para o processo de acompanhamento da encenação.

Considerações finais

Sinalizamos que o livro “Aqui é África – Teatro do Negro na Educação” deve ser encarado como uma abordagem multirreferencial das questões étnico-raciais, que congrega a um só tempo corporeidade, ancestralidade, identidade com expressão e conteúdo.

A utilização das peças deve ser dialógica com a coordenação e toda equipe gestora da escola, para assim ter uma melhor dinamização e impacto nas discussões e nas práticas das políticas de ação afirmativas implementadas pela escola.

Ao final, esta abordagem é a um só tempo metodológica e epistemológica, pois trata de um modo de construir conhecimento de forma engajada e implicada com as realidades vividas pelos sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa e a prática da sua experimentação como uma ação formativa concreta com estudantes e professores/as da escola públi-

ca, no Recôncavo da Bahia, sinaliza para a importância da consecução de uma Dramaturgia Negra, potente e necessária como ferramenta de fortalecimento pedagógico, colaborando com os/as nossos/as iguais, projetando-os, como construtores/as de saberes das suas práticas no processo formativo da educação básica brasileira. Assim como, saímos autorizados/as deste ato político, consagrado em todo o percurso simbólico e acadêmico vivido, lutando contra o racismo estrutural no Brasil.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação/** – Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**/Roberto Sidnei Macedo. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

MUNANGA, Kabengele org. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2001.

Jogos educativos de origem Africana e afro-brasileira

*João de Deus Fonseca Junior
Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus*

Introdução

Este texto aborda a pesquisa de mestrado que deu origem ao livro intitulado *“Jogos Educativos de origem africana e afro-brasileira”*, que visa a oferecer suporte teórico para professoras/as, de modo a viabilizar a utilização dos jogos educativos de origem africana e afro-brasileira como recurso pedagógico para o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), da Educação Básica.

Nossas experiências com a temática se entrecruzam nas vivências negras no Recôncavo. Negro/a, oriundo de família da classe trabalhadora brasileira. A infância vivida em Cruz das Almas e Cachoeira foi marcada por muita diversão, foram horas de prática de jogos e brincadeiras, nessa época aprendíamos as brincadeiras com os mais velhos e com liberdade. Ao fim da adolescência decidi trilhar o caminho dos estudos, no Curso de Educação Física, tive a oportunidade de conhecer o universo da cultura corporal, e nela, encantei-me pela temática “dos jogos e das brincadeiras”. Notamos a riqueza pedagógica dos jogos, e decidimos aprofundar conhecimentos e práticas, como brincantes, como praticantes e como educador/a, experiência que tivemos junto ao Programa Esporte & Cidadania (Ministério dos Esportes/ Instituto Esporte e Educação/ UFRB/ GUETTO), e na formação, no Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na realização da pesquisa “Os jogos educativos de origem africana e afro-brasileira”.

Enfocamos assim, através de abordagens diferenciadas a cultura e a diversidade cultural, e a presença da herança negra e afro-brasileira, como um elemento formador, extensivo a escolarização formal, através dos jogos vinculados a estas matrizes, reconhecendo suas implicações para o ensino, e para a aprendizagem, em contextos socioculturais e étnico-raciais plurais, como o brasileiro/baiano, servindo, portanto, como um contributo para a educação das relações étnico-raciais e para a implementação da lei Federal 10.639/03 que insere o ensino da História e Cultura Africana e afro-brasileira na educação básica brasileira.

Os jogos e a cultura

O conceito de cultura no singular pode ser considerado impróprio tendo em vista as culturas humanas em sua mais ampla variedade. Neste sentido, o antropólogo Roque Laraia (2001), afirma que:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças, práticas religiosas, e assim por diante (p.31).

Abordando a cultura e a educação física, o professor Jocimar Daolio (2004), afirma que o termo "cultura" parece definitivamente fazer parte do campo da educação física. Depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte, hoje parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras (DAOLIO, 2004). Muitos estudiosos da educação física tentam compreender as manifestações corporais humanas considerando a perspectiva cultural.

Para Daolio,

A "cultura" é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais hu-

manas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (2004, p. 9).

Propondo os jogos como ação cultural e educativa, Kishimoto (1993) afirma que os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar, tendo a função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. A referida autora ainda afirma que ao trabalhar com jogos e brincadeiras são apontadas distintas possibilidades e finalidades: “1. Recreativa; 2. Ensino de conteúdos escolares; 3. Diagnóstica, a fim de se ajustar o ensino às necessidades infantis” (KISHIMOTO, 1994, p.118). No entanto, para que o jogo alcance ao máximo o seu potencial no desenvolvimento infantil, é necessário que o/a professor/a planeje intencionalmente como forma de atender às necessidades apresentadas pelas crianças.

Lima (2008) nos mostra que ao longo do tempo, foram criados obstáculos com relação ao jogo e à brincadeira no processo educativo. Contudo, defendemos que os jogos podem ser utilizados de forma complementar, colaborando na superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender que se instalou nos ambientes escolares.

A proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exige do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos (LIMA, 2008, p.28).

Assim, seguimos o pressuposto que a aprendizagem por meio do jogo que acontece em um contexto sociocultural, desta forma, busca-se referência na teoria vygotskyana do desenvolvimento humano para apreender o sentido que ali é empreendido este conceito.

Muitos tipos de atividades no período do desenvolvimento infantil possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer. Quando, por exemplo, uma criança constrói com blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a um certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir, nesse caso aparentemente, é o conteúdo do processo real da atividade dada (VYGOTSKY, 2010, p. 119). No mesmo sentido, definir o jogo e a brincadeira como atividades prazerosas para criança, para Vygotsky é incorreto por duas razões: muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, e segundo, existem jogos e brincadeiras nos quais a própria atividade não é agradável. Podemos observar uma partida de futebol entre crianças, em que esta atividade se encerra com o placar de 10x0. Essa atividade competitiva será prazerosa para quem perdeu? Será prazerosa para uma criança que tenha dificuldade motora ou por algum motivo não goste de praticar essa atividade específica, mesmo assim, ser “obrigada” a praticar? Neste caso, a/o professor/a precisará criar estratégias, para evitar que situações como estas venham ocorrer.

Tendo o objetivo de diversificar as atividades físicas de modo a alcançar, de forma colaborativa e mutualista, a participação de todas as crianças envolvidas, propusemos uma metodologia sociocultural que se aproxima das experiências de vidas dos/as estudantes, as Rodas de Saberes e Formação (JESUS e NASCIMENTO, 2012), por entender que elas propiciam condições para que os participantes possam assumir-se como seres históricos, culturais e pensantes, em horizontalidade.

Neste sentido, durante a realização dos jogos em ambientes escolares, as (RSF) devem ocorrer antes, e após a execução dos jogos, com intuito de revisitar e reviver as vivências das ocorrências anteriores, e apresentar a proposta a ser realizada no dia, além de realizar a avaliação no final da ocorrência. Esta sistemática se adéqua bem à regularidade das aulas, e às práticas pedagógicas de planejamento e avaliação continuada do ensino e da aprendizagem.

Revisitando as epistemologias

A maioria dos jogos africanos e afro-brasileiros são praticados em grupos e exigem a capacidade de cooperação para que se tornem divertidos (CUNHA, 2016, p. 23). Os jogos apresentados na abordagem do material didático elaborado, mesmo quando envolvem a competição, permite a participação de muitas crianças jogando ao mesmo tempo, meninos e meninas jogando juntos/as, competindo ou não em equipe ou individualmente. Essa é característica que facilita a inclusão desses jogos no ambiente escolar, pois fomentam a participação sem definições de exclusividade de gênero/idade/tipo físico etc.

Os jogos apresentados baseiam-se em uma compreensão dos processos educativos presentes na prática dos jogos africanos e afro-brasileiros, no contexto educacional, em uma abordagem multirreferencial, estabelecida pelas culturas de origem e pelos/as participantes envolvidos/as nas vivências.

Busca-se realinhar na experiência educativa formal aspectos da vida da criança, logo, corporeidade, ludicidade, constituindo uma “pedagogia do brincar” (LUCKESI, 2014), do nosso ponto de vista, muito presente nas vivências, nas experiências nos modos de educar das tradições comunitárias de origem africana e afro-brasileira.

Desse lugar étnico-racial e socialmente referenciado professores/as assumem um papel específico muito significativo, no contexto da educação escolar, como mediador/a, organizador/a dos tempos e das possibilidades da proposta pedagógica, que deve ser o instrumento da liberdade de construção sociocognitiva das crianças. Isso implica em uma demanda específica por autoconhecimento e por formação específica, a formação lúdica deve possibilitar “ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto” (SANTOS, 1997, p.14).

Desenvolvemos nesta pesquisa que foi também um processo de auto formação a experiência de vivências concretas com crianças em

ambientes escolares na Cidade de Cruz das Almas, a metodologia coadunou-se com a epistemologia utilizada, gerando assim adaptações, (re)apropriações e (re)configurações dos jogos e brincadeiras, a partir da experiência concreta com as crianças. Apresentaremos a seguir algumas proposições de jogos e brincadeiras:

Terra e mar:(versão original / Origem- Moçambique)

Jogo das comunidades: (versão adaptada)

Início da atividade – Sugere-se que todos os jogos, sejam iniciados por meio da Roda de Saberes e Formação (RSF), momento em que o/a professor/a apresentará a atividade, introduzirá o conteúdo a ser trabalhado, bem como esclarecerá possíveis dúvidas.

Descrição do jogo (versão adaptada) – Riscar ou marcar uma longa reta no chão, um lado é a “Zona Urbana” e o outro lado “Zona Rural”, no início todas as crianças podem ficar no lado da urbana. Ao ouvirem do professor/a: rural! Todos pulam para o lado da zona rural. Aquele/a participante que errar três vezes, sairá do jogo e passará a fiscalizar junto com o/a professor para identificar o/a estudante que vier a errar. Fazemos a seguinte observação, para que não tenhamos muito tempo de espera, podemos dividir a turma em dois (02) ou três (03) grupos.

Ampliação do jogo - Para ampliar a atividade, pode-se acrescentar o terceiro elemento, “Quilombo”, ao ouvirem: “Quilombo”, todos pulam sem sair do lugar.

Número de participantes: Entre dez (10) e vinte (20) participantes, caso a turma seja maior, sugere-se fazer dois (02) ou três (03) campos de jogo.

Disciplinas e conteúdos envolvidos – Possibilita envolver os conhecimentos das disciplinas de geografia (formação das cidades) e história (historicidade do município), o/a professor/a poderá discutir com os/as estudantes, a historicidade de um município, apresentando a sua formação, enfatizando a contribuição das zonas rurais, urbanas e quilombolas (se houver) na sua emancipação política; Ciências (meio ambiente e agricultura) poderão discutir as questões do meio ambiente, enfatizando principalmente o campo (zona rural).

Outras possibilidades - Trabalhar as características das comunidades quilombolas, identificando recursos naturais presentes na comunidade e suas modificações ao longo dos anos; montar painel com imagens de animais terrestres e aquáticas da região; identificar os aspectos diferenciados entre a zona rural e zona urbana, propor produção textual, mapa geográfico do município; reconhecer e identificar, nas paisagens, contribuições culturais de grupos de diferentes origens e outros.

Final da atividade – Sugere-se que todos os jogos, sejam finalizados por meio da Roda de Saberes e Formação (RSF), momento em que o/a professor/a discutirá os conteúdos apresentados, bem como a realização da avaliação da aula.

Dica: Indicamos ao professor/a que utilize este livro como recurso pedagógico para auxiliar a sua prática. Contudo, os jogos deverão ser adaptados para realidade de cada turma, interesse dos /as participantes, adaptações que desejem realizar.

Importante: Sugere-se que todos os jogos, sejam vivenciados por meninos e meninas, em grupos mistos. Portanto, todos/as deverão participar das atividades simultaneamente.



Foto: Jogo das Comunidades, estudantes da Escola Joaquim de Medeiros, 2018.

CORRE ONÇA: (Origem – Brasil)

Descrição – Delimita-se um espaço para acontecer o jogo, neste serão demarcadas duas linhas, com aproximadamente 3 ou 4 metros entre elas no centro do espaço demarcado. Em uma das linhas ficarão as/os participantes “fugitivos/as”, na outra linha ficará um/a participante pegador/a (onça). Ao comando do/a professor/a (corre onça), a onça tentará pegar as crianças antes que cheguem ao final do local demarcado. As crianças que forem pegas, se tornarão onças. O jogo será encerrado quando a onça conseguir pegar todos os/as participantes “fugitivos”.

Número de participantes: Quarenta (40).

Ampliação do jogo –Para adaptar o jogo, nomeiam-se dois (02) animais pegadores, a turma deverá ser dividida com igualdade de participantes. De um lado a equipe das “onças” e do outro a equipe dos “jacarés”, (Onça X Jacaré). Quando o/a professor/a falar, “corre jacaré”, o mesmo tem que correr atrás das onças e vice-versa. Vence a equipe que no final da atividade, tiver o maior número de participantes.

Disciplinas e conteúdos envolvidos – Possibilita envolver os conhecimentos da disciplina de Ciências (animais silvestres, fauna de diversos países, fauna marinha etc.); permite-se falar sobre a cadeia alimentar no reino animal.

Outras possibilidades - Realizar pesquisa sobre animais selvagens; aula expositiva sobre antecessor e sucessor, classificação dos animais etc.



Foto: Corre onça, estudantes da Escola Joaquim de Medeiros, 2018.

MÃE DA RUA: (Origem – Brasil)

Descrição – Consiste num pega-pega, escolhe-se um/a participante para ser a mãe/pai da rua, os demais participantes deverão ser divididos em duas equipes. Com um giz, o/a professor/a desenhará duas linhas paralelas com uma distância aproximadamente de três metros entre elas. O lado de dentro das riscas será a rua, e os lados de fora, as calçadas. O objetivo é atravessar para o outro lado, sem ser apanhado pela mãe/pai da rua, aquele/a que for apanhado, se tornará pegador/a. Vencerá o jogo o/a último/a participante a ser pego, o ponto será efetuado para sua equipe.

Ampliação do jogo – O/a professor/a poderá nomear as calçadas em (países, estados ou municípios) e a rua poderá ser a (fronteira). **EX:** As calçadas seriam São Félix-BA e Cachoeira-BA e o Rio Paraguaçu seria a fronteira.

Número de participantes – Trinta (30).

Disciplinas e conteúdos envolvidos – Possibilita envolver os conhecimentos das disciplinas de Geografia (fronteiras), História (história local).

Outras Possibilidades – O/a professor/a poderá apresentar o mapa da Bahia e mostrar aos estudantes/os onde estão situados os respectivos municípios, e discutir com os/as estudantes, conteúdos como “as fronteiras, bem como, a historicidade, contando a história do país, estado ou município, estudado na aula, neste caso, a história dos municípios de São Félix e Cachoeira”. O/a professor/a poderá solicitar que os/as estudantes realizarem pesquisas sobre o município ou bairro em que reside, atendendo-se para os seguintes aspectos: Entrevistar moradores mais antigos, artistas populares, visitar a espaços históricos, etc.



Foto: Mãe da rua, estudantes da Escola Joaquim de Medeiros, 2018.

CACHORRO PEGA O OSSO: (Origem – Botswana).

Descrição – O/a professor/a deverá dividir a turma em dois (02) grupos com o mesmo número de crianças. Inicialmente, cada criança dos grupos receberá um número. Os números se repetirão no grupo 01 e grupo 02. Os grupos ficarão um de frente para o outro a aproximadamente oito (08) metros de distância. No centro, entre as equipes, será colocada uma bola. Ao comando do/a professora/a, que deverá chamar um número aleatório, distribuídos às crianças. Os/as estudantes que possuem o número chamado deverão tentar pegar a bola. Quem conseguir pegar a bola mais rapidamente marcará o ponto para o seu grupo, ganhará a equipe que ao final do jogo somar mais pontos.

Ampliação do jogo – Para deixar o jogo mais desafiador o professor/a deverá colocar mais elementos, (outra bola, um cone etc.), desta forma o jogo passará a conter dois ou mais elementos. Consequentemente o/a professor/a passará a chamar dois (02) ou mais números de uma só vez, aumentando a complexidade do jogo. Outra variação o/a professor/a poderá distribuir os números para os/as estudantes em formas de unidades, dezenas, centenas e milhares.

Número de participantes – Trinta (30).

Disciplinas e conteúdos envolvidos - Possibilita envolver os conhecimentos da disciplina de matemática (Ordem dos números, unidade, dezena, centena e milhar).

Outras Possibilidades – O/a professor/a poderá apresentar fichas de cartolina com números em unidades, dezenas, centenas e milhares, e distribuir para os/as estudantes, podendo discutir os sistemas de numeração (unidade, dezena, centena e milhar), para serem discutidos durante a Roda de Saberes e Formação no final da aula.



Foto: Cachorro pega o osso, estudantes da Escola Joaquim de Medeiros, 2018.

Considerações finais

No Brasil, são incontáveis os estudos que afirmam a presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico e sociocultural. Consideramos que os jogos são elementos fundantes e indissociáveis da cultura brasileira, e que parte significativa dos jogos e brincadeiras vivenciados no Recôncavo da Bahia, tem como origem no entrecruzamento entre as matrizes africanas e afro-brasileiras.

Desta forma, propomos apresentar o jogo como uma proposta sociocultural para o ensino, tornando-o assim, um momento de aprender-ensinar-aprender a respeitar, a conhecer, a reconhecer, a valorizar as diferenças culturais do nosso povo tão diverso, e das identidades singulares de cada pessoa participante do jogo/brincadeira.

Entendemos que na escola, o jogo deve integrar o processo educativo, não devendo ser dissociado da cultura geral do/a estudante,

como infelizmente tem ocorrido principalmente nas aulas de Educação Física. No espaço educacional precisamos superar da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender, para isso, existe a necessidade do/a professor/a compreender a utilização do jogo como proposta pedagógica que integra a um só tempo a formação cultural e a educação cultural.

Por isso, ressaltamos a importância do/a professor/a no processo educacional, pois exerce o papel de mediador/a para a criança no processo educativo, e as suas intervenções são essenciais para que os/as estudantes ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos e suas práticas socioculturais.

Portanto, consideramos que o jogo social e étnico-racialmente referenciado é um tipo de atividade significativa, atrativa, que atende às necessidades e às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de contribuir para a formação cidadã, que descoloniza conhecimentos, e atua para a promoção da igualdade racial pela via da educação.

Reforçamos que nós professores/as devemos possibilitar a formação de crianças solidárias, criativas, que cooperam em mutualidade e respeito, que os jogos e as brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira presentes no cotidiano cultural dos/as estudantes apresentam diversas possibilidades para prática educacional, podendo ser amplamente utilizados com finalidades pedagógicas, podendo gerar conhecimento das mais variadas áreas do conhecimento, tornando-se um importante recurso pedagógico para o ensino e para a aprendizagem significativa em contextos multiculturais e multirreferenciais como o brasileiro/baiano.

Referências

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura** -Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo).

KISHIMOTO, T. M. (1994). **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Para fazer conexões: Universidade- ações afirmativas- diversidade**. Cruz das Almas, Editora UFRB, 2012.

LARAIA, Roque de Barros,. **Cultura: uni conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008, 157p.

LUCKESI, Cipriano Carlos Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v.3, n.2, p.13-23, jul./dez., 2014.

SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis. Vozes, 1997.

YIGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** / Lev Semenovitch Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. -11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

Adinkra: cultura africana no ensino fundamental

*Eliane Fátima Boa Morte do Carmo
Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus*

Introdução

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96) e torna a obrigatória a inclusão no currículo a "História da África e dos Africanos" e da "cultura afro-brasileira" instaurou-se a necessidade de formação inicial e em serviço dos/as profissionais da educação, e a elaboração de materiais didáticos que auxiliassem os/as professores/as em sua implementação.

Houve uma profusão de ações para a implementação desta temática preconizada na lei, bem como, a produção de um denso material já disponível, contudo, ainda há uma lacuna no que se refere ao aporte para a elaboração das atividades e planejamentos diários, ou seja, a utilização desse acervo não figura como algo estruturante do/no currículo escolar. Via de regra, surge como um apêndice, algo utilizado em ocasiões específicas e circunstanciais. Em suma, a lei está em vigor há 17 (dezesete) anos, é tema de vários debates e formações, mas não se efetiva na sala de aula. Muitas vezes se concentra em atividades realizadas em momentos pontuais sem que integre de forma transversal o currículo, sendo tão somente materializada em eventos temáticos, em festas e seminários que recaem, com raras exceções, em atividades estereotipadas e folclorizadas.

Os currículos que orientam as práticas docentes, a seleção e ênfase dada a alguns conteúdos e materiais didáticos, fazendo-nos identificar a necessidade de priorizar pontos específicos na práxis docente, em específico o que se refere à formação do/a educador/a, o currículo escolar e o material didático de apoio.

A formação inicial de educadores/as ainda carece de conteúdos específicos que possibilitem a construção de uma base sólida que possibilite novas pesquisas, leituras e a construção de conhecimentos acerca do currículo que contemple a história da África, dos africanos e da formação da sociedade brasileira a partir dos povos negros trazidos para o Brasil, assim como das consequências do racismo, e da necessidade de práticas educacionais afirmativas e promotoras da igualdade racial.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominante e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2011, p.101-102).

A formação inicial e continuada dará ao/às educador/as maior possibilidade de escolha para a reconstrução e reelaboração do currículo, tornando-o vivo e adequado às necessidades e realidades socioculturais dos/as estudantes que nas escolas públicas são, em sua maioria, estudantes por negros e negras.

Apresentamos, neste artigo, o processo de produção e elaboração do material temático e de orientação didático-pedagógica em apoio à prática de educadores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, do Ciclo de Alfabetização compreendido do 1º ao 3º ano de escolaridade³¹. O livro “História e Cultura da África nos Anos Iniciais do En-

31 - O ciclo de alfabetização, quando foi instituído o ensino de nove anos e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) compreendia do 1º ao 3º ano, porém a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reduziu o ciclo para o 1º e o 2º ano de escolaridade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2018.

sino Fundamental: Os Adinkra” propõe a transversalidade da temática da História da África e dos Africanos no cotidiano da escola, através de uma metodologia que articula estes elementos com os direitos e objetivos da aprendizagem e os conteúdos obrigatórios dos componentes curriculares próprios a este período de escolaridade. A base principal é permitir que os profissionais da educação planejem suas atividades, que introduzam no cotidiano da escola o conteúdo ao qual se refere a lei 10.639/03.

O material didático

O educador após várias atividades de formação inicial e continuada, as quais são oferecidas em profusão tanto na modalidade presencial quando na modalidade a distância e também conjugando ambas, se depara com a necessidade de aplicar tais conhecimentos adquiridos no seu conteúdo específico em sala de aula. Porém se pergunta como aplicar esta temática no ensino das disciplinas pré-estabelecidas e como associá-las aos conteúdos dos livros didático adotado na escola. Geralmente coloca a temática étnico-racial como um tema a mais a ser ministrado o que o leva a equacionar e administrar tempo que precisa ser reservado para esta temática, já que há tantos assuntos a serem abordados. Por certo, estes são alguns dos muitos questionamentos que dificultam a transposição do conteúdo adquirido nas diversas formações para a realidade do cotidiano escolar.

Em face dessa realidade, identificamos a necessidade de aprofundar o debate sobre a formação docente na interface com a elaboração de um material temático na busca de trazer à tona a discussão étnico-racial para o centro da prática docente e do currículo escolar, ou seja, para o cotidiano escolar.

No bojo desta discussão enfatizamos a necessidade da produção de um Material temático e de orientação didático-pedagógica em apoio à prática do educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que a partir da lei nº 11.274³², passa a ser constituído de nove anos

32 - Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

de duração. Optamos por elaborar um material que compreendesse conteúdos com a ênfase aos três primeiros anos do Ensino fundamental que, através do parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 4, de 10 de junho de 2008, instituiu que nos três anos iniciais fossem voltados à alfabetização e ao letramento. Nosso material de apoio a ação e prática docente destina-se, portanto, a este Ciclo de Alfabetização.

Buscamos assim, identificar e elencar os conteúdos étnicos-raciais que dialoguem diretamente com o cotidiano escolar, tendo como lastro o debate sobre a garantia dos Direitos de Aprendizagem ao longo dos três primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental. Tal abordagem visa assegurar que os conteúdos da História da África e dos Africanos deixem de ser meramente informativos e descontextualizados, para ser um instrumento político de reflexões, questionamentos e base da construção do conhecimento.

Desde modo, a abordagem pedagógica do livro didático e dos demais materiais requer a transversalidade e a interdisciplinaridade, com ênfase na implementação de sequências didáticas que articulem conteúdos e componentes curriculares de diversas áreas do conhecimento e campos disciplinares, possibilitando assim, um processo de formação das crianças com diferentes níveis de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), possibilitando um amplo repertório a ser adaptado pelo educador segundo as nuances e heterogeneidade de cada turma.

Pelo exposto, define-se um novo desafio para os/as educadores/as na reformulação de suas estratégias, planejamentos e prática pedagógica que interfere além dos conteúdos conceituais, na formação cultural mais ampla que associa novos conhecimentos que tem âncora na diversidade das culturas do Continente Africano.

Além da ênfase no Ciclo de Alfabetização também fizemos um recorte, para abordarmos o tema da História da África e dos Africanos, presentes no amplo espectro de temas apresentando na lei 10.639/03, apresentado no artigo 26-A inciso 1º que:

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" (BRASIL, 2003).

Do tema tão amplo, que remonta a história da própria humanidade, optou-se por escolher os símbolos Adinkra para a elaboração do material citado.

Os Adinkra

Adinkra significa adeus, e as pessoas das etnias acá usam o tecido estampado como Adinkra em ocasiões fúnebres ou festivas de homenagem. São mais de oitenta símbolos, destacados pelo conteúdo que trazem como ideogramas. Não só os desenhos do Adinkra são estética e idiomáticamente tradicionais, como, mais importante, incorporam, preservam e transmitem aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais desses povos de Gana (NASCIMENTO e GÁ, 2009, p.22).

A escolha de enfatizar os ideogramas do povo Ashanti, os Adinkra, um elemento das Culturas do Continente Africano, em meio às opções para a produção de um material didático de apoio e de orientação didático-pedagógica em apoio à prática de educadores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se deu a partir da orientação da banca de qualificação da pesquisa.

A importância desta escolha é corroborada por Elisa Nascimento e Luiz Carlos Gá (2009) quando nos dizem:

Os estudos africanos deixaram de ser exclusivamente uma demanda do movimento social negro para se tornarem uma necessidade de toda a sociedade. Passou a ser matéria de lei a necessidade de assumir o legado africano como uma pré-condição essencial do aprender e do conhecer. Os Adinkra e seus significados nos mostram a razão dessa necessidade: as referências culturais africanas dizem respeito à humanidade toda e ao Brasil como nação (NASCIMENTO e GÁ, 2009, p. 14).

A busca pelos símbolos Adinkra feita em sites e livros se mostrou pouco profícua, por isso a pesquisa foi centrada basicamente em três

materiais: Adinkra sabedoria em símbolos africanos organizado por Elisa Larkin Nascimento e Luiz Carlos Gá, *The Adinkra Dictionary* de Bruce W. Willis, e na dissertação intitulada *Adinkra Symbols: As ideographic writing system* escrita por Jasmine Danzy.

Metodologia

O percurso teórico para elaboração do material temático e de orientação didático-pedagógica em apoio à prática do/a educador/a dos anos iniciais do Ensino Fundamental, teve como base duas grandes vertentes. Inicialmente consideramos a legislação que institui a obrigatoriedade da inclusão da temática étnico racial nos estabelecimentos de educação pública e particular no ensino fundamental e médio a Lei 10.639/08.

Esta leitura nos levou ao Parecer nº 3 do Conselho Nacional de Educação, elaborado pela Petronilha Beatriz Gonçalves, que estabelece as bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 10 de março de 2004, e à Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 que institui estas Diretrizes. Ainda com base na legislação em vigor foi pertinente a leitura do Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como das Leis 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, e do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 4 de 10 de junho de 2008, que respectivamente, instituem o Ensino Fundamental de Nove anos e que orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, instituindo o ciclo de alfabetização.

Para compreender o que preconiza a base legal acerca do Ensino Fundamental de nove anos foi fundamental o estudo da Resolução de nº 7 de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Foi utilizado como base de apoio o documento que em 2015 encontrava-se ainda em dis-

cussão para a construção do currículo de base nacional para o ciclo de alfabetização, que consta no texto de consulta popular, apresentado no ano de 2012, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, intitulado: Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, que faz uma proposição acerca dos Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização, bem como os Direitos e Objetivos por área do conhecimento. Finalizando a vertente da legislação educacional brasileira nos apoiamos, também, no Plano Nacional da Educação Básica, PNE, lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

Quanto ao amplo espectro de discussões lançado pelo currículo, os recortes, a partir do lastro legal em marcos teóricos como: o ensino de História no Ensino Fundamental, tendo como base as diretrizes apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacional deste componente curricular. A formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que em sua maioria possuem graduação em Pedagogia, o que faz inferir, que buscam seu aprimoramento acerca da temática em cursos de pós-graduação para complementar e/ou aprofundar seus conhecimentos.

Além de símbolos Adinkra, outros elementos serviram de base para a elaboração do livro História e Cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: Os Adinkra.

São eles: o levantamento dos conteúdos trabalhados nas escolas públicas na cidade de Cachoeira, no ano de 2015. De posse dessas informações foi feita uma seleção de conteúdos do primeiro ao terceiro ano de escolaridade dos componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa, Educação Artística, História e Ciências. Vale ressaltar que no componente curricular de História só havia datas comemorativas a serem trabalhadas ao longo do ano.

Análise de todos os direitos de aprendizagens apresentados no material intitulado Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfa-

betização (1º, 2º e 3º anos) disponibilizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação no ano de 2012.

Após esse levantamento e com base na perspectiva de transversalidade do tema da cultura africana, os Adinkra, os direitos de aprendizagem e os conteúdos obrigatórios deste ciclo de aprendizagem foram elaboradas as atividades didáticas. Cada capítulo é iniciado por um texto que visa dar noções básicas acerca do continente africano e do povo Akan do qual advém os ideogramas; os direitos de aprendizagem relativos aos componentes curriculares e como estes se articulam com as atividades apresentadas.

O livro está organizado da seguinte forma:

Introdução

1. África: reflexões sobre um continente
 - a. África ocidental – Povo Akan
 - b. Indicação de Direitos de Aprendizagem
 - c. Propostas de atividades
2. Adinkra: Valores e filosofia
 - a. Indicação de direitos de aprendizagem
 - b. Proposta de atividades
3. Adinkra: linguagens e tecnologia
 - a. Indicação de direitos de aprendizagem
 - b. Proposta de atividades
4. Informações finais

Na introdução consta uma visão global do livro, com a definição objetiva do material, dos seus objetivos, justificativa, e de uma forma próxima aos/às docentes, uma apresentação dos conceitos básicos para a compreensão do material em questão.

Após esta parte introdutória há um diálogo entre os temas elencados e as proposições didático-pedagógicas para sua utilização no cotidiano escolar. A cada tema seguirá um pequeno texto de suporte teórico

Capítulo 1. *África: reflexões sobre um continente* - Apresenta a necessidade do estudo sobre o continente africano e noções sobre a

África Ocidental e o povo Akan (Acã ou Acãñ). São apresentados os direitos de aprendizagem específico, envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. São apresentadas 11 atividades que articulam o tema de identidade étnico-racial.

Capítulo 2. *Adinkra: Valores e filosofia* – Apresenta a organização social do povo Akan, o uso dos símbolos Adinkra, bem como uma tabela com a representação gráfica de 84 (oitenta e quatro) símbolos Adinkra e seus significados. Acompanha também uma tabela com os direitos e objetivos de aprendizagem selecionados para este capítulo, com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Linguagem, Artes e Educação Física. São apresentadas oito (8) atividades sob o tema Conhecendo os Símbolos Adinkra.

Capítulo 3. *Adinkra: linguagens e tecnologia* – Apresenta as imagens dos símbolos enquanto linguagem, forma de comunicação e registro, além de iniciar uma reflexão acerca da tecnologia empregada para a confecção de tecidos, carimbos, tinta e do processo de estampa dos símbolos. Compõe este capítulo também uma tabela com os direitos e objetivos de aprendizagem com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. São apresentadas oito (8) atividades sob o título “Utilizando os Símbolos Adinkra”.

Capítulo 4 – *Informações Finais*. Propõe outros arranjos de objetivos e atividades e a adaptação dos mesmos à realidade de cada turma além de indicação de leitura e fontes de pesquisa.

Nos anexos constam o texto da lei 10639/03, o mapa do continente africano, o modelo de dado para jogos, setenta e um ditos populares, cartas do jogo da memória com os símbolos Adinkra, cartas com alfabeto e síntese de todos os Diretos e objetivos de aprendizagem.

As atividades propostas são: jogos, fichas de identificação, bingo, jogo da memória, cartas enigmáticas, caça-palavras, palavras cruzadas, faixas decorativas, elaboração de carimbos e pintura em tecidos etc.

Considerações finais

O livro "História e Cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: Os Adinkra" oportuniza às/aos profissionais da educação que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente do Ciclo de Alfabetização, apresentando atividades com o propósito de introduzir temas sobre História da África e dos Africanos no cotidiano escolar sem abdicar dos conteúdos obrigatórios a serem ministrados, tendo como foco os Direitos e os objetivos de aprendizagem próprios para aqueles anos de escolaridade.

A proposta metodológica apresentada no livro indica possibilidades de elaboração de novos conteúdos, não sendo, pois, algo fechado, pronto e acabado e, sim, uma indicação que pode apoiar os profissionais da educação na reelaboração de planejamentos, de atividades, na construção de sequências didáticas e em projetos no sentido de efetivar a lei 10.639/03.

Vale ressaltar que este material foi elaborado antes da efetivação da Base Nacional Comum Curricular, porém ao planejar, o/a educador/a poderá analisar e substituir os direitos de aprendizagem pelos Objetos de conhecimento e habilidades preconizadas na BNCC.

Considero que os/as professores/as e estudantes ao se apropriarem dos conhecimentos produzidos pelos diversos povos africanos, desde os anos iniciais de escolaridade, possibilitará o reconhecimento do legado que o conteúdo africano para a história e o desenvolvimento da humanidade, e um estímulo às/aos profissionais na busca de novos elementos sócio históricos e culturais para pesquisa, estudo, aprofundamento e de formação cultura com base nos componentes da matriz africana e da diáspora negra.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade Brasília 2007

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais**, Brasília: SECAD, 2006

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução nº 1/6/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> . Acesso em: 06/06/2020

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília,2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Parecer nº 7 de 7/4/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5367&tmpl=component&format=raw&Itemid=122. Acesso: 02/06/2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Parecer nº 4 de 20/2/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 23/05/2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer quanto à Abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer nº 2 de 31/1/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=12988:pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico- raciais&option=com_content&view=article. Acesso em: 02/06/2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução nº 1/6/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> . Acesso em: 02/06/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização** (1º, 2º e 3º anos). Brasília. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12827&Itemid= Acesso em: 06/06/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia**. Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 01/03/2015

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução nº 7 de 14/12/2010. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 06/06/2020

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra sabedoria em símbolos africanos** – Rio de Janeiro: Pallas, 2009

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Educação antirracista nas prisões baianas

Franklim da Silva Peixinho

Solyane Silveira Lima

Introdução

Este trabalho está incluído no conjunto de estudos e análises que integram a pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e se direciona a educação no sistema prisional baiano em História Afro-brasileira e dos Povos Originários da Américas, tendo por objetivo geral abordar o processo de elaboração de um produto paradidático, baseado nas vivências do cárcere, mirando a aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, de acordo com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Assim, propõe-se na construção do produto um estudo histórico com caráter transversal e interdisciplinar, para a discussão das questões relacionadas ao racismo estrutural, institucional e religioso. Nessa imersão epistemológica, inserem-se a digressão dos aspectos históricos da prisão no Brasil, sobretudo em relação à educação ofertada, que subsidiaram a construção do paradidático tencionado, em específico uma novela literária, cuja metodologia de estudo tem a leitura como proposta, a partir da oralidade e da “contação” de histórias, resgatando a tradição da história oral das comunidades tradicionais afro-brasileiras e indígenas.

A metodologia da observação participante foi combinada com a revisão bibliográfica sobre História da África e dos Povos Indígenas, metodologia da produção de livro didático, currículo, História da Educação e Criminologia que gravitaram em torno do objeto de estudo e construção: um livro paradidático para os alunos em privação de liberdade. Desta forma, foram realizadas observações de campo na Colônia

Penal de Simões Filho, estado da Bahia, especificamente, no tocante as atividades pedagógicas realizadas na Escola Estadual Dr. Berlindo Mamede de Oliveira, e livros didáticos disponíveis para os alunos, relatadas em um diário de campo pelo período de seis meses do segundo semestre do ano de 2018.

A educação na prisão assume peculiaridades, debatidas inclusive em termos de didática aplicável às pessoas privadas de liberdades (SILVA, 2018), entre outras singularidades. Na obra "Didática no Cárcere II", organizada pelo professor Roberto da Silva do grupo USP/GEPÊ privação, se discute no contexto das prisões paulistas, a partir de dados empíricos, a experimentação de ferramentas didáticas alternativas para a educação de pessoas privadas de liberdade. Dessa forma, o espaço da instituição prisional também é um fator importante a ser considerado no planejamento pedagógico (KRAHN, 2014), como também o aluno privado de liberdade. Porque o indivíduo tem os próprios esquemas de assimilação, mecanismos internos para a apreensão dos sentidos, e esta singularidade expressa a idiossincrasia de cada discente, que em contato político, proporciona novas formulações do saber a partir da interação social. A apreensão de tais conceitos pedagógicos, incluindo também a perspectiva de Paulo Freire (1987), em que o aluno possui uma história inscrita em si, é a tônica de construção da pesquisa proposta.

Também é parte indissociável na construção deste trabalho passar em revista as conquistas do movimento negro e dos povos indígenas, que impuseram uma total reformulação do fazer pedagógico em diversos aspectos, principalmente, na concepção e na forma de como os livros didáticos de história retratam os povos africanos e originários das Américas e seus atuais descendentes, que segue travando uma batalha acadêmica e política contra o epistemicídio do colonizador que ainda busca aniquilar a nossa identidade e historicidade (FIGUEREIDO, 2019; CRUZ, 2005; SILVA, 2019; MACHADO, 2013; NASCIMENTO e DIAS, 2010).

Da relação entre raça, prisão e história que se arquiteta o presente artigo e o paradidático "Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade".

Educação intra-cárcere

A implantação da reforma prisional no Brasil no século XIX não contemplou de início a necessidade de instrução de primeiras letras daqueles que estavam encerrados nas modernas formas de punição penal, isto por que a ideia principal era exportação de uma penologia centrada na privação da liberdade, em substituição da formas degradantes e mutiladoras que compunham o repertório de punições do estado brasileiro. Contudo, em 1871 a “Eschola da Casa de Prisão”, instalou-se na Casa de Prisão com Trabalho, inaugurada na Bahia, para instrução elementar mesclada com elementos da teologia cristã, em que o “[...]” discurso penitenciário incluía, além do trabalho, da religião e do isolamento do preso, a educação básica, chamadas de “primeiras letras” (TRINDADE, 2012, p. 58).

“Embora, não houvesse uma determinação obrigatória da oferta do ensino formal nas prisões brasileiras, encontramos uma série de ações, isoladas [...]” (SILVEIRA, 2009, p. 193).

Outras experiências se evidenciaram no Brasil imperial e republicano, de forma descentralizada e não uniforme, com relação à instrução escolar nas prisões, tal como se deu na Casa de Correção em São Paulo, em 1854, e a Casa de Detenção em Recife na passagem do século XIX para o XX Maia (2001 *apud* SOUSA, 2005). No estado do Paraná o estudo de Silveira (2009) tem por objeto a implantação da escola prisional na Penitenciária do Ahú, instituição que repete a importância dada ao caráter religioso no processo pedagógico com fito na regeneração moral do indivíduo condenado.

Apesar das formas aparentemente isoladas de práticas educacionais nas prisões brasileiras deste período, pode-se verificar a presença do apelo ao conteúdo teológico do cristianismo na estrutura pedagógica destes espaços. Contudo, no século XX tem-se a modificação na concepção do ensino prisional, agora numa diretriz mais centralizada a partir da Lei n°.3274 de 2 de outubro de 1957, que trata acerca das

Normas Gerais do Regime Penitenciário, ao estabelecer que a finalidade das ações educacionais aos sentenciados está voltada a readaptação social de acordo com a “sua vocação na escolha de uma profissão útil” (art. 22), com a organização de programas “de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das faculdades mentais [...]”.

Em 1984, a assistência educacional passa a contemplar um conjunto de direitos do preso, com a previsão legal do ensino obrigatório de primeiro grau e a implantação do ensino médio nas penitenciárias com vista à universalização constitucional da educação³³. Frisamos que intenção formal do estado por meio de políticas públicas e normas não são o suficiente para que um estado de coisas se altere, pois, quando se fala de prisão, implica em um lugar que concentra os alvos preferenciais que precisam ser contidos, esquecidos e aniquilados por uma estrutura política e racista. É assim que se expressa o sistema punitivo brasileiro, responsável por segregar uma grande maioria da população preta e pobre, expressa no quantitativo da população carcerária atual.

Nos espaços das prisões baianas, os estudos de Natasha Krahn (2014) na Escola Paulo Freire, na Penitenciária Lemos de Brito (PLB), e deste trabalho também, na Escola Estadual Dr. Berlindo Mamede de Oliveira³⁴, que funciona na Colônia Penal de Simões Filho (CPSF), ambas no Estado da Bahia, apresentam peculiaridades que emergem “da engrenagem cadeia”, a qual a instituição escolar deve conciliar para torna o trabalho possível, como por exemplo, a “rotatividade dos internos e as atividades como possibilidade de ocupar o tempo e a mente, mas que ao mesmo tempo *apertam a mente*” [grifos no original] (KRAHN, 2014, p. 172), ou seja o fluxo de presos entre transferências e a necessidade de ocupação do tempo ocioso com a atividade educacional.

A PLB custodia presos do regime fechado, o que a priori permite uma relatividade rotatividade destes alunos, sejam pelas saídas

33 - Esta alteração se deu por meio da Lei de Execuções Penais de 1984.

34 - A unidade escolar está sediada no município de Simões Filho e possui um anexo na Colônia Penal de Simões Filho.

judiciais³⁵, progressões de regime prisional³⁶, e transferências para outras unidades. A frequência à escola é motivada pela “possibilidade de aprender a ler e escrever, a possibilidade de fazer o ENEM e cursar uma faculdade”, embora também outros internos com formação escolar e inclusive superior, frequentem as aulas para ocupar seu tempo diante da ociosidade do cárcere (KRAHN, 2014 p. 174).

Na CPSF, que é um estabelecimento prisional para o regime semiaberto³⁷, encontra-se a Escola Estadual Dr. Berlindo Mamede de Oliveira, que possui um anexo na Colônia Penal de Simões Filho, apesar de ser bem equipada estruturalmente, é parco o material didático na biblioteca sobre História da África, Diáspora e Povos Tradicionais; a baixa frequência e a alta rotatividade são características observadas no trabalho de campo feito nesta unidade prisional.

O professor Roberto Silva sobre a construção das propostas pedagógicas para atuação docente dos alunos em privação de liberdade no Estado de São Paulo, atenta para a necessidade de adaptação dos instrumentos de ensino e aprendizagem ao público específico da educação prisional.

A proposta considera pertinente a orientação curricular em torno do desenvolvimento de habilidades e competências, mas em respeito à especificidade do público que se tem em vista indaga-se habilidades e competências escolares, de caráter lógico, filosófico e lógico matemáticas são suficientes para superar o quadro geral de déficits historicamente acumulados por pessoas em regimes de privação de liberdade. Aqui nos sentimos compelidos a ampliar o conceito de habilidades e competências para considerar, de um lado, os fatores que levaram estas pessoas à quebra das regras de convivência social e à infração das leis estabeleci-

35 - Os presos que cumprem pena no regime semiaberto possuem o direito a saídas judiciais, por prazo não superior a 7 (sete) dias, podendo ser renovada por mais 4 (quatro) vezes durante o ano.

36 - A progressão de regime consiste em um preso condenado poder ser transferido de um regime mais severo para outro mais leve após o cumprimento de um período da pena.

37 - O regime semiaberto permite a saída diurna do preso para trabalho externo e recolhimento noturno.

das e, de outro, a necessidade que elas têm de retornar ao convívio social como pessoas úteis, responsáveis e produtivas. Por esta razão recorremos ao conceito de habilidade e competências sociais como é empregado na área de Pedagogia Social (SILVA, 2018, p. 31).

A Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, assentado nas razões do Parecer CEB/CNE nº 4/2010, constitui um importante documento democrático, que expõe as razões da especificidade da educação prisional, no tocante à precária infraestrutura, seletividade racial do sistema penal brasileiro e o hiper encarceramento.

Estas notas distintivas se inscrevem em diversos aspectos, ecológicos, arquitetônicos, culturais que demanda um trabalho pedagógico diferenciado e compromissado com a equidade e justiça social às pessoas encarceradas, elementos agregados na concepção do paradidático discutido neste artigo.

Educação étnico-racial

A presença da população indígena e africana nos materiais didáticos brasileiros é uma pauta de enfretamento, porque busca uma nova versão tanto da imagem destes povos, como também da reformulação das versões historiográficas. As restrições à espaços ou limitações de acesso à educação às populações marginalizadas nos períodos coloniais, império e republicano brasileiro, transcende seus efeitos até os dias atuais. Fonseca (2016, p. 27) citando Primitivo Moacyr (1945, p. 431) aponta que no Rio Grande do Sul no século XIX “foram encontrados indícios que sugerem que havia algum tipo de impedimento para os negros frequentar escolas”. Em Minas Gerais, no período imperial, havia a proibição de escravos de frequência às escolas, mas permitindo-se o acesso as pessoas livres, brancos, mestiços e negros. No Rio de Janeiro, a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução

Primária, proibia “[...] as pessoas que padecerem molestias contagiosas, [...] Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” a frequência à escola pública.

Segundo Cynthia Greive (2008), a escola pública imperial era destinada às populações denominadas “inferiores”, ou seja, crianças, pobres, negras e mestiças. Em toada semelhante de Faria Filho (2000), aborda a destinação de instrução, pelas instituições estatais brasileira da época, à população infantil marginalizada³⁸ (LIMA, 2015), já que a elite brasileira optava pela educação particular, através da figura do mestre-escola.

Em uma espécie de “capoeira” pedagógica a população negra driblava as barreiras institucionais encontradas para o acesso à educação por diversas formas, principalmente através das estratégias coletivas de resistência criadas no século XIX e pós-abolição, “[...] embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas” (CRUZ, 2005, p. 27). Petrônio Domingues (2008, p. 517) reforça este caráter político do empoderamento negro através da atuação da Frente Negra Brasileira (FNB) nos anos de 1931 a 1937, associação que pautava sua atuação no entendimento de que “na educação [estaria], senão a solução, pelos menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da ‘gente de cor’ na sociedade brasileira” [grifo nosso], outrossim, diversos veículos jornalísticos deste período veiculavam a necessidade da instrução para o enfretamento das questões em volta do racismo no Brasil republicano.

A década de 1990 constitui um marco, segundo a professora Ângela Figueiredo (2019, p. 77), na medida em que se “se admite, oficialmente, a existência de preconceito e de discriminação raciais em nossa sociedade”, a partir das militâncias políticas e acadêmicas que denunciavam a falta de substrato fático-empírico da democracia racial bra-

38 - Tal discussão é tratada no trabalho da professora Solyane Lima, “Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinho em Sergipe (1856-1905)” sobre a proposta de educação para crianças e jovens pobres.

sileira, que pugnava pela convivência pacífica entre as raças no Brasil.

Nesse ponto que o estudo aqui neste espaço promovido debruça-se sobre o aspecto da raça e da punição penal no sistema prisional brasileiro, aliado a construção de estratégias pedagógicas e produtos didáticos para o ensino de História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, concebendo as impressões ecológicas e sócio-antropológicas para construção de um produto que possua ou almeje uma identidade com seus atores e revise conteúdos ignorados pelos livros de História, tendo em vista esta realidade nos livros didáticos de História, destinados para sistema prisional baiano que carrega quando não os vícios de invisibilidade preta e indígena, o traz de forma tímida.

Na análise dos três volumes de livro para Educação de Jovens e Adultos para o ano de 2013, publicado pela Editora Moderna, e que estavam disponíveis na Escola da Colônia Penal de Simões Filho, verificou-se que pouco se abordou sobre o papel das mulheres nas lutas e resistências negras, tampouco se aborda o protagonismo indígena na luta contra a dominação bélica e cultural portuguesa. A História da África antiga, Diáspora e independência dos países africanos são omitidas nas seções dedicadas as ciências humanas.

O público a que diretamente se destina o livro didático ou os atores políticos, que em tese dialogam de pronto com o conteúdo deste material, não travam uma relação passiva no processo de leitura e apreensão dos signos pedagógicos (FREIRE, 1987; NASCIMENTO e JESUS, 2010; MACHADO, 2013).

No meio acadêmico a posição crítica as representações do negro e do índio no livro didático, teve impacto nas reformulações das políticas sobre educação das minorias étnicas, fortalecidas pelas alterações da Lei 10.639/2003. Grupioni (1995, p. 490), fala sobre as sociedades indígenas no Brasil retratadas nos livros didáticos, como um conjunto de indivíduos traidores dos brasileiros em alguns episódios históricos - nacionais que no caso seriam os portugueses colonizadores - reproduzindo a imagem do bom selvagem submisso, ora pacífico, ora dominado pelos instintos.

É esta lacuna que buscamos extirpa na construção do paradidático proposto.

Paradidático e o cárcere.

A obra “Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade” foi concebida para uso didático e ensino de História da África, da Diáspora e dos Povos Originários no espaço da prisão. Enquanto gênero literário optou-se por escrever uma novela³⁹ como produto ou um livro paradidático, cujo enredo se passa na Penitenciária Lemos de Brito, e possui os personagens Hollywood, Babalu, Gonçalves e Chico como protagonistas dos conflitos que se passam intracárcere. A trama envolve questões raciais, a partir de recortes históricos e reflexões sobre o processo de encarceramento da população afrodescendente.

O processo metodológico de construção do paradidático se ancorou na observação do espaço prisional como também em uma literatura produzida sobre os cárceres na Bahia. Atente-se que as peculiaridades da sociedade intramuros estão em constantes transformações, de acordo com seus ínsitos processos culturais. Assim, os estudos sobre o sistema prisional, no campo da Educação, História, Políticas Públicas e Sociologia, encetados, respectivamente, por Everaldo Carvalho (2013), Claudia Trindade (2012), Franklim Peixinho (2014), Luiz Lourenço e Odilza Nunes (2013), entre outros pesquisadores, utilizados como referência, vão ter no espaço e no tempo diferenças, tênues ou substanciais, na verificação da constituição antropológica e política das formas sociais encontradas nas prisões baianas, expostas nas respectivas investigações, o que, por outro lado, não evidenciam inconsistências e sim a afirmada alteração volátil do arquétipo cultural da sociedade carcerária, embora seja possível identificar pontos de contatos nas análises históricas e etnográficas de cada estudo.

39 - Uma novela é o gênero literário que não tão extenso como romance, mas possui as mesmas estruturas que este.

Everaldo Carvalho (2013) em análise sobre a estrutura social dos custodiados na Penitenciária Lemos de Brito traça hierarquias políticas de acordo como o modelo construído naquele espaço, em que classes sociais se organizam a partir de critérios de classificação baseados em funções e poderes exercidos no cárcere. Em similares percepções sobre as hierarquias sociais do sistema prisional baiano, Peixinho (2014, p. 82-83) em pesquisa feita na Colônia Penal de Simões Filho – CPSF - identifica naquele cárcere a figura do “frente da cadeia”, “[...] aqueles que fazem parte do comando da sociedade carcerária”, “A “frente da cadeia” exerce o poder dentro do cárcere, estabelecendo as normas e aplicando as sanções”; o “correio” ou “correria” tem a função de informar as demandas dos internos e realizar a entrega de medicamentos, os presos evangélicos, chamado de “crença” e o couro de rato, que tal como na PLB, é o preso sem status ou poder político.

Taysa Santos (2016) também descreve no mesmo espaço pesquisado por Everaldo Carvalho tais formações sociais, ou seja, “a existência dos *linhas* de frente e seus soldados” [grifos no original], quando analisa as lideranças prisionais relacionadas com as facções criminosas que atuam mercado ilegal do tráfico de drogas na região metropolitana e no estado da Bahia.

Este recorte sócio-antropológico do sistema prisional constitui uma matéria não estática, pois como local de intensos processos culturais, modificações e até sincretismos, delinea uma identidade própria, e requer uma leitura qualitativa para qualquer relação em termos de políticas públicas, sobretudo, na seara da educação prisional.

As impressões, sentidos e formas vividas no cotidiano de uma unidade prisional, tal como numa espécie de alquimia epistemológica se constituiu no material paradidático combinados com elementos, que tem a pretensão de contemplar a identidades dos atores políticos e a necessidade da discussão crítica e reflexiva da raça a partir da historicidade, em que personagens, o enredo, o clímax se nutre das diversas histórias que circulam no imaginário real e fictício da vida na prisão, que está retratada nas histórias e personagens do paradidático.

A extorsão, a violência, o amor e o senso de respeito coletivo pela família, expresso no dizer “família é ouro do ladrão”, a figura do laranja, a religiosidade, sexualidade, o poder do “frente” e o papel de muitas mulheres em face dos seus companheiros e filhos que estão cumprindo pena são elementos captados e relacionados com documentos⁴⁰, materiais didáticos que se anexam a trama, construída sem o fluxo contínuo no tempo narrativo, para manter a atenção do leitor.

Considerações finais

A historicidade das análises feita e que subsidiaram a escrita literária e pedagógica do paradidático se insere em uma das variadas pesquisas no campo do ensino de história e da pedagogia na prisão, e esta foi a proposta deste trabalho, diante de vários saberes acumulados, sintetizados e direcionados para a compreensão de um material didático que tende a refletir o cárcere em sua cor, tratamento racista e privações.

Tem-se no histórico do sistema punição brasileiro uma seletividade do tratamento legal e da execução da penal, voltado às populações marginais ao reduto das elites política, econômica e étnica do Brasil. A punição penal e o acesso a instrução escolar ao negro e escravo era diferenciada em relação ao branco abastado, embora a escola de primeiras letras fosse para as populações negras, pobres e mestiças, esta não era de boa qualidade, ao contrário da escola republicana, cujo contingente de alunos negros era escasso.

A luta pela emancipação e combate ao racismo, misoginia, lgbt-fobia, machismo e demais formas de violência é mais eficaz pela educação, e nesse sentido este trabalho se traduz também em um ativismo epistemológico necessário para ocupação de espaços nos meios acadêmicos e instituição de lugares legítimos de fala.

40 - Documentos são materiais que incorporam finalidades didáticas, a partir de adaptações de filmes, livros, peças ou qualquer outro suporte, retirados do contexto artístico cultural de concepção e empregado em um sentido didático-pedagógico de acordo com o conteúdo.

Contudo, a implementação, embora com aceitação pelo público discente da CPSF, esbarra na morosidade de políticas públicas - não só em educação - voltadas para o espaço da prisão para que experiências como estas sejam ampliadas, como outros materiais e propostas que valorizem a identidades ancestrais de muitos alunos, sua imagem e auto-estima enquanto sujeitos históricos.

Referências

CARVALHO, Everaldo Jesus de. **Escola Penitenciária:** por uma gestão da educação prisional focada na dimensão pedagógica da função do agente penitenciário. (Dissertação de Mestrado). Salvador: GESTEC/UNEB, 2013.

CRUZ, Marileia dos Santos. Uma abordagem sobre a educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília, DF: MEC, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Um "templo de luz":** Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.39, p.517-534.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-138.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (Orgs.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

FIGUEIREDO, Ângela Figueiredo. Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro. In: SANTIAGO, Ana Rita [et al]. 2. ed. **Descolonização do Conhecimento no Século XXI.** Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. In: Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRAHN, Natasha Maria Wangen. **Ressocializando?:** as percepções sobre a implementação de políticas laborativas e educacionais em uma unidade prisional. (Dissertação de Mestrado). Salvador: PPGCS, FFCH-UFBA, 2014.

LIMA, Solyane Silveira. **Recrutá-los jovens:** a formação de aprendizes marinho em Sergipe. Aracaju: EDISE, 2015.

LOURENÇO, Luiz Claudio; ALMEIDA, Odilza Lines de. **Quem quer manter a ordem, quem quer criar desordem - dinâmicas das gangues prisionais no estado da Bahia**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 25, n.1, 2013.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.

NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de **Currículo e formação:** diversidade e educação das relações étnicos-raciais. Curitiba: Progressiva, 2010.

PEIXINHO, Franklim da Silva. **Drogas e sociedade carcerária no sistema prisional baiano:** Um estudo das condições para implantação do programa de redução de danos a partir da análise da Colônia Penal de Simões Filho. (Dissertação de Mestrado). Cachoeira: MP-GPPSS-UFRB, 2014.

SANTOS, Taysa Silva. **Comando entre cadeias:** do estado, dos frentes e das famílias. (Dissertação de Mestrado). Cachoeira: PPGCS-UFRB, 2017.

SILVA, Roberto da (org.). **Didática no Cárcere II:** entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo. São Paulo: Giostrini, 2008.

SILVEIRA, Maria Helena Pupo. **Processo de normalização do comportamento social em Curitiba:** Educação e trabalho na Penitenciária do Ahú, primeira metade do século XX. (Tese de doutorado). Curitiba: PPGE-UFPR, 2009.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Escolas ao Povo:** experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890. Tese apresentada no PEPG em História, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

TRINDADE, Claudia Moraes. **Ser preso na Bahia no século XIX.** (Tese de doutorado). Salvador: PPGH, FFCH-UFBA, 2012.

VIEGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil:** uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p. 502-516.

Transformando teoria em prática em Amargosa

*Jardelina Garcia Santana
Emanoel Luís Roque Soares*

Introdução

Este trabalho teve como objetivo analisar em que medida duas escolas municipais de Amargosa-BA tem contribuído para a formação da identidade ético-racial na perspectiva da lei 10.639/03. Para dar surgimento a pesquisa partimos da necessidade de compreendermos as políticas curriculares de desenvolvimento para profissionalização, nesse percurso, refletimos que nos dias atuais ainda se é possível constarmos a ausência de um plano de educação que contemple a inclusão seja ela de gênero, raça, social ou cultural, para efetivação de uma formação alicerçada na diversidade.

A relevância deste trabalho consistiu em ter uma estatística precisa, a partir dos campos empíricos da pesquisas, de como se tem dado a formação da identidade d@s alun@s negr@s⁴¹ de duas escolas municipais de Amargosa-BA, sob a perspectiva da lei 10.639/03 e seus desdobramentos nas questões étnico-raciais. Essa investigação foi impulsionada pela visível necessidade de uma formação que não seja simplesmente “abstrata”, ou seja, que tenha propostas excelentes no papel, mas deixe a desejar nas aplicações.

Esta pesquisa teve abordagem qualitativa, porque essa técnica se revela como um instrumento que traz grandes contribuições ao tra-

41 - Neste trabalho será utilizado em casos possíveis o símbolo @ (arroba) simbolizando a contemplação de gêneros. Os movimentos feministas promovem o uso do símbolo @ como substituto neutro preferência ao gênero masculino, nesse trabalho o @ terá a função de contemplar os gêneros masculino e feminino para se referir a grupos de gêneros mistos ou desconhecidos, em detrimento da forma padrão que tradicionalmente dá preferência ao gênero masculino, nesse trabalho o @ terá a função de contemplar os gêneros masculino e feminino.

balho, sobretudo, por expor uma junção de metodologias de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. De caráter exploratório a pesquisa qualitativa além de estimular os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito, mostra aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Por isso, é utilizada quando se buscam percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

É uma pesquisa indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos. A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Com isso, a observação direta se torna importante, porque a mesma permitir ver e ouvir, além de examinar fatos ou fenômenos estudados, propiciando o encontro de evidências a respeito de situações sobre as quais, os indivíduos não têm consciência, mas orientam seus comportamentos.

Dentro da pesquisa qualitativa a entrevista semiestruturada nos oferece a possibilidade de acessar uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos autores e das suas perspectivas). Por tanto, o trabalho com a semiestruturada oportuniza o/a investigador/a esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, em contrapartida, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem. Diante da larga possibilidade de trabalho com a mesma, fizemos uma interligação entre os instrumentos metodológicos e a pesquisa supracitada, buscando embasamento para as nossas hipóteses, levando em consideração a dinamicidade do estudo proposto, bem como, o surgimento de novas possibilidades.

A 10.639/03 nos currículos

A lei 10.639/03 é a contextualização do processo de reconstrução histórica do negro no Brasil. Infelizmente essa história por séculos foi contada de forma destorcida, na qual os negros jamais foram vistos como sujeitos da história, ocupando apenas os lugares subalternos. A respectiva lei traz a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira nos anos iniciais, preparando @s alun@s para romper com o paradigma que colaborou para a interiorização do negro, e que interfere diretamente na aplicabilidade de uma educação justa e igualitária. É importante que se tenha ensino que dê espaços as diferenças que compõe o processo de formação da identidade nacional. Devemos compreender a lei 10.639/03 como um repto que traz a proposta de ressignificação da qualidade da educação brasileira, vislumbrando uma educação justa e digna para tod@s.

Entende-se que a lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a LDB 9.394/96, "para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira" e para influenciar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, foi sem dúvida um grande avanço. No entanto, pouco se fez para materializar estas propostas. As condições materiais das escolas e a formação dos professores ainda permanecem falhas para proporcionar uma educação de qualidade acessível a tod@s, partindo desse entendimento faz-se necessário a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes e africanos.⁴²

A proposta é garantir na área de educação, dentro da urgência evidente aos afro-brasileiros, a aplicação de políticas de ações afirmativas, ou seja, políticas que visem fazer reparações acerca da importância da história, cultura e identidade, "trata-se de políticas curriculares, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da

42 - BRASIL, 1998.

realidade brasileira e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.”⁴³

Não há dúvida nenhuma da importância da inclusão do estudo desta temática nos currículos da escola básica. É evidente que precisamos ir além da escravidão nas aulas de História do Brasil (BRASIL, 2004, p.633). No entanto, para que a lei 10.639/03 seja efetivamente empregada, é preciso que, em primeiro lugar, haja uma qualificação dos professores, e de toda a instituição escolar, bem como, a comunidade escolar. A história do povo africano vem sendo trabalhada nas escolas de maneira superficial, trazendo uma imagem de negro apenas como escravo, aculturado que foi “trazido” ao Brasil e que não acrescentou nada ao povo brasileiro. Devido a essa visão, fez-se necessário a implantação da legislação que obrigasse, de fato a mudança na abordagem desse tema em sala de aula.

O objetivo principal para a inserção da lei 10.639/03 é o de divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, garantindo respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana. É no §1º do artigo 1 que está a grande novidade a respeito do ensino da cultura africana – o negro deixa de ser visto como uma figura passiva na formação da sociedade brasileira, passando a ser representado como sujeito de sua própria história.

[...] 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.

Apesar dos PCN's preverem discussão da pluralidade cultural brasileira – os/as professores/as ainda não sabem lidar com o tema. Fazer com que os estudantes tenham respeito e valorizem as diferentes características étnicas e culturais brasileiras, é uma das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Segundo o documento

redigido em 1996, a escola deve contribuir para a formação de indivíduos éticos e que entendam a diversidade como fator fundamental de nossa sociedade. Mas essa diretriz ainda não saiu do papel. Portanto, o caminho é conscientizar e dar ao professor as condições necessárias para se atualizar, pois, o silêncio dado a essas ações contribui para a sua permanência, como conforme declarou o Ministro da Educação e do Desporto em (1997, p.4).

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Dessa forma, a escola necessita com urgência reformular seus conteúdos e problematizar a questão d@ negr@ no contexto escolar, possibilitando as crianças negras a conhecerem sobre a diversidade cultural. Sabemos que as Leis sozinhas não bastam, nessa luta, o papel do docente é fundamental. O professor deve possuir informação, formação, discernimento e sensibilidade sobre a situação da realidade social e racial do país, para contribuir com a superação do preconceito e discriminação.

Entendendo que a questão racial permeia toda a história social, cultural e política brasileira, o que afeta a todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico- racial. O movimento negro brasileiro tem feito reivindicações e construído práticas pedagógicas alternativas, a fim de introduzir essa discussão nos currículos.

Quando relatamos que a escola é uma instituição social que carrega em si traços de conservação da desigualdade que legitima valores, modos de vida e condutas específicos, podemos dizer que, no que se refere à construção de identidades, essa instituição apresenta-se também como um ambiente capaz de afirmar alguns “tipos ideais”, assim

como, negar outros. Conforme nos mostram os estudos de Bourdieu (2007), embora se apresente como uma instituição democrática, capaz de acolher os diversos tipos de sujeitos sociais, a escola carrega em si a condição básica de estar voltada para um tipo específico de educação: a da classe dominante.⁴⁴

É através dos currículos que novas propostas são “postas em prática”, e criadas novas políticas que contemplem a precedência de vivências e necessidades de tod@s sem que haja prioridades. Dessa forma, todas as raças e classes sociais auxiliam na elaboração das mesmas, priorizando o desenvolvimento e o conhecimento, os quais influenciarão diretamente numa sociedade justa e igualitária. “(...) face a face em que negr@s e branc@s se espelham uns nos outros comunicam-se sem que cada um deixe de ser o que é enquanto ser humano de identidade étnico-racial própria”,⁴⁵

Sendo assim, se refletirmos em torno da função do currículo na educação, podemos compreender que o currículo é uma conjuntura de ordem e determinações, no qual se elegem conteúdos a serem trabalhados dentro de uma proposta preestabelecida, ou seja, faz-se necessário um processo de desconstrução que pode ser iniciada a partir das propostas elaboradas nos currículos.

Escola e identidade negra

Entende-se que Identidade é um conceito que não possui uma única significação. Sua constituição, também diz respeito à explanação da realidade, uma vez que é um processo de representação simbólica. Em linhas gerais, quando falamos em “identidade” ou “identidades”, devemos sempre estar bastante atent@s, pois, se trata de um tema que envolve comportamentos, sentimentos, o modo de ser, de viver e de amar de cada um. Tudo isso “carregado” de uma história de vida, ocorrida dentro de um determinado contexto social, com laços familiares e

44 - Bourdieu, (2007).

45 - Silva, (2010, p.41).

afetivos específicos, recheada de crenças e valores peculiares.

A identidade é um processo mutável, que fazemos constantemente de acordo com os ambientes e influências sociais que sofremos, por perpassar um processo histórico e não puramente biológico. Seria fantasioso se conseguíssemos compreender a identidade como algo pronto e acabado, pois de acordo com as formas significativas e representativas elas culturalmente se gradua. Filtramos as composições que nos identificamos para esse processo de formação da nossa suposta identidade.

Compreendemos que o processo de formação da identidade negra na sociedade em que vivemos não é um processo tão fácil, sobretudo, porque desde sempre, nos é apresentada uma história distorcida, que nos impulsiona a acreditar que essa formação precisa perpassar pela autonegação, para, enfim, sobreviver. Esse é o grande desafio constantemente enfrentado por nós negras no Brasil. Dessa forma, faz-se necessário salientar que a identidade construída pela negra não é pensada apenas em oposição ao branco, e sim pela negociação; pelo conflito e pelo diálogo com esse, o que perpassa por uma complexa trajetória, que nos deixa explícita a necessidade de conviver com as diferenças, para a construção da identidade negra.

O/a professor/a deve possuir informação, formação, discernimento e sensibilidade sobre a situação da realidade social e racial do país, para assim, contribuir com a superação do preconceito e discriminação (PCN's,1997). A sensibilidade que os PCN's (1997) mencionam é a mesma que Freire (1987) incita as pessoas a desenvolverem: "[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Enfim, sabemos que as escolas não têm dado a devida atenção no que diz respeito à formação de professores para lidar com as questões raciais, o que traz grande preocupação para nós estudiosos das questões étnico-raciais, que compreendemos a urgente necessidade de maiores investimentos acerca do assunto em questão. Percebe-se as grandes lutas dos movimentos negros, ativistas, porém, percebemos esses efei-

tos de “de fora pra dentro”, entretanto, a escola ainda permanece em sua zona de conforto ou optando pelo silenciamento.

Gomes (2003), por sua vez nos apresenta a importância de pensarmos a identidade através de um processo educativo estabelecido entre cultura e educação, sendo possível pensar por “um caminho, interessante para refletir sobre essa articulação, seria não pensar a identidade negra como a única possível de ser construída pelos sujeitos que pertencem a esse grupo étnico/racial”.⁴⁶ Partindo do entendimento de que a formação da identidade é um processo singular, que transcorrem dimensões sociais e pessoais, sendo construído através de seleções de valores individuais e coletivos, formando assim, identidades que vão além da identidade racial. Vislumbrando, desta maneira, a formação da identidade como um processo de construção e reconstrução que fazemos ao logo de toda nossa existência, independente dos ambientes que frequentamos e trazem interferências para nossa vida.

A escola tem o papel preponderante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados, por proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade. Esses fatores regem diretamente as relações sociais e os conhecimentos avançados que se configuram como indispensáveis para a consolidação e o conserto das nações como espaço democrático e igualitário, conforme prevê a lei de Diretrizes e Base (LDB).

A escola é o espaço no qual uma nova estrutura de sentimentos humanista antirracista e democrática poderá se desenvolver e contribuir para a emancipação tanto da população negra como também de toda sociedade Brasileira (Lei de Diretrizes e Bases, LDB, artigo 26-A).

A constatação do papel da escola na reprodução das desigualdades raciais revela a falácia da democracia racial e, ao mesmo tempo, a inadequação da escola no tratamento da diversidade étnica cultural. Em função dessa problemática, desencadeou-se um processo de reivindicação por parte do movimento negro para que a escola incorpo-

46 - Gomes (2003, p.171).

rasse em seu currículo os valores culturais e históricos do negro. Nesse aspecto, o movimento negro estabeleceu estratégias pontuais de redefinição da escola em seus elementos-chave.

O direito à educação, assim como prevê a Constituição Federal de 1988,⁴⁷ como um instrumento para o desenvolvimento humano, deveria considerar todos sem restrições étnicas, políticas ou religiosas, entretanto, “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias” (GOMES, 2001, p.86). Nessa perspectiva, torna-se necessário repensar a estrutura educacional do ponto de vista da prática docente e da escola como espaço de reprodução ou transformação, problematizando como essas relações são transmitidas para as alunas negras.

A lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08,⁴⁸ propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados sujeitos históricos. Dessa forma, valorizando o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros; a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. Diante, dessa perspectiva, o movimento negro assume a tarefa de superar a visão estereotipada do negro através de resgate das raízes históricas desse grupo étnico. Para este movimento, o eixo da atenção continua sendo a escola, onde se dá, em grande parte, a socialização dos indivíduos.

47 - Artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

48 - As Leis 10.639/03 e 11.645/08 é simbolicamente uma correção do estado brasileiro pelo débito histórico em políticas públicas em especial para a população negra e indígena. Neste contexto, a publicação de livros didáticos pertinentes a História da África, Cultura Afro-brasileira e indígena, para o Ensino Fundamental I, torna-se uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas e particulares sobre o ensino das relações étnicas e raciais. Visto que a docência tem questionado em órgãos públicos sobre a carência de livros didáticos para a efetivação das leis supracitadas.

Torna-se urgente desmontar as inverdades e omissões, para assim, desnaturalizar os preconceitos e construir uma nação multirracial, justa e democrática. Entretanto, apesar dos PCNs predizerem discussão da pluralidade cultural brasileira – os/as professores/as ainda não sabem lidar com o tema, por isso, fazer com que os estudantes tenham respeito e valorizem as diferentes características étnicas e culturais brasileiras, é uma das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo o documento redigido em 1996, a escola deve contribuir para a formação de indivíduos éticos e que entendam a diversidade como fator fundamental de nossa sociedade. Mas essa diretriz ainda não saiu do papel.

Resultados alcançados no município

A busca pelo mestrado foi uma busca muito mais pessoal que profissional, buscava encontrar resinificado para minha história quanto mulher negra na sociedade brasileira. Na época da escrita no corrente ano de 2015, ainda não exercia a função de licenciada na rede educacional de ensino, hoje ocupo o meu espaço e sou fruto do meu próprio produto, atuando na rede municipal de ensino como professora das series finais do ensino fundamental I

(Re)construir uma identidade negra em uma sociedade racista e desigual é um trabalho que exige para além de “achismo”, é preciso uma fundamentação argumentativa e embasada, vislumbrando assim, essa foi minha busca no Mestrado Profissional de História da África das Diásporas e dos Povos Indígenas, encontrando esse preparo, me sentir uma colaboradora apta, e com a missão de apresentar para tantos/tantas alunos/alunas negros que não se vem representados no mundo educacional levando para eles/elas uma outra versão da história conta da sobre o negro na sociedade atual .

Eu hoje estou atuando em uma turma de quarto ano, minha turma é composta por sua boa parte de crianças negras, que por sua vez, não se reconhecem como tal. A história apresentada aos seus descen-

dentos se desdobra e pendura em suas vidas como a única e absoluta. A função de professora me confere o direito e o dever de trabalhar em prol da desconstrução dessa história descrita como “verdadeira”. Muitos não se colocam em seus lugares, em suas posições, por não conhecer seu valor histórico quanto negro. Apresentar uma nova história requer muito mais que uma teoria, requer uma prática diária que der conta de apresentar essa história por meio das vivências diárias.

Infelizmente muitos se achem apenas a estereótipos, acham que se reconhecer-se, negro, está apenas atrelado a roupas e aparências. Assumir-se negro, precisa estar imbricado no enfrentamento, nas suas falas, em posicionamentos perante a sociedade, e também nas ações corriqueiras. Fazer os alunos desconstruir a partir dos pequenos detalhes tem sido a minha luta, esse diálogo precisa estar presente na sala de aula, e em todo âmbito escolar e social.

Representatividade é tudo. Tenho buscado mostrar o lado positivo da história bem como a ascensão de tantos negros que hoje ocupam os seus espaços como forma de residência, para que eles compreendam que o lugar do negro é onde ele queira está. O fato de a escola estar localizada em um bairro periférico da cidade engrandece ainda mais o meu trabalho o tornando “uma missão”, pois infelizmente a criminalidade é bastante marcante nessa localidade. Mostrar para um aluno/aluna negro que cresceu vendo a criminalidade e seus pais, irmãos, amigos e familiares sendo assassinados por rivalidade de gangues ou até mesmo pela polícia, que ele pode ser o que ele quiser é uma luta árdua, muitos já se vêm na vida do crime, para vingar seus familiares assassinados.

Alguns ainda se permitem, a um diálogo mais pessoal, uma aproximação, outros acham que ser negros, e ser pobre é uma condenação, é algo irreversível, e não existe possibilidade de viver uma vida diferente. Tenho buscado de formas diversas mostra-lo que a sociedade racista deseja que eles sejam cativos a essa visão de inferioridade e a essa condenação social, porém eles possuem toda condição e legalidade possível de escolher ter uma realidade diferente, e não comungar com o que a sociedade traz como como verdade absoluta.

Um dos meios utilizados para que percebam a possibilidade dessa mudança e conscientiza-los que o conhecimento é uma arma de transformação, pois a parti do momento que se tem conhecimento ele se torna um sujeito com juízo de valor, podendo se posicionar, e ganhando o direito de escolher ter uma vida futura diferente, uma realidade distinta ao do seu núcleo familiar. Esse é o papel da educação, tornar sujeitos emancipados, reflexivos, que tenham voz ativa, ainda que essa voz muitas vezes seja silenciada por muitos deforma sorrateira. Nas minhas aulas tenho utilizado muitos recursos áudios visuais, confrontado “escritos do livro didático”, filmes com a visão que a sociedade aborda, e filmes que contam fatos vivenciados pelo negro, sendo protagonista, e colaborador efetivo da transformação da sociedade brasileira.

Às vezes é triste ver meus alunos no mundo do crime, mesmo ainda sendo adolescente, sendo executado, por gangues, ou sendo capa dos noticiários, nas redes sociais, a sensação muitas vezes é de impotência, vêm o questionamento, “o que estou fazendo pelos meus alunos”? Por tantas vidas que passaram no decorrer da minha vida profissional, na vida de tantos que eu tive a oportunidade de influenciar de forma positiva? Reconheço que essa transformação não está apenas atrelada a me, quanto profissional, ou quanto à escola, mas é com missão social, da sociedade como um todo, e todos possuem papeis importantes nessa transformação.

Logo chega a resposta, mostrar através da prática educativa e profissional, a história que lhe foi negada, por toda sua vida, doar-se como profissional, a busca constante do conhecimento/aperfeiçoamento é o que me cabe, quanto professora, quanto profissional. E se no final de tudo isso conseguir atingir de forma positiva os alunos negr@s que se veem cativos a viver essa história distorcida, estarei grata, pois esses também serão influenciadores de tantos outros que no decorrer da vida cruzará seus caminhos.

Amargosa é uma pequena cidade do interior da Bahia, localizada no Vale do Jequiriça, O município conta com a grande colaboração do Centro de Formação de Professores (CFP), porém tenho consciência da

não garantia total de uma desconstrução, pois se o profissional não se aprofundar na temática em questão, a história sobre o negro permaneceu sendo contada de forma rasa, deturpada ou simplesmente superficial. Porém é muito importante salientar que, grande número dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino assim como eu, são egressos do CFP, e tem feito a diferença na vida de tantos/tantas alunas/alunos negros na construção de suas identidades.

Meu produto teve uma proposta de intervenção na prática pedagógica dos professores da rede municipal, partindo dos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo. Partido da identidade negra como uma construção diária, que fazemos e refazemos durante toda nossa vida, não podemos ater as discussões raciais apenas ao 20 de novembro. A escola na qual tenho atuado sou resultado do meu próprio produto. Tenho desenvolvido oficinas com os meus alunos, com o objetivo de colaborar de forma positiva na construção de suas identidades.

Vejo diariamente a necessidade de confrontar os textos disponibilizando no livro didático, onde a representação do negro está sempre atrelada ao lugar de submissão. É preciso ir para além dos planos de curso, e materiais didáticos, pois a construção dessa identidade é um exercício diário, e não deve ser mencionado apenas nas aulas de história, que são ministradas uma vez por semana. Essa desconstrução deveria estar posta nos livros didáticos de uma forma geral, mostrando o outro lado da história, não apenas nas capas. Embora seja importante, se forem representados nessas ilustrações, esse é um dos pequenos ganhos dos trabalhos e lutas travadas por uma sociedade justa e igualitária.

Os anos se passam e com eles vemos aos poucos os cenários sendo transformado no município, ainda que sejam em passos lentos, as paredes da escola do município já são representadas por crianças negras, suas habilidades têm sido potencializadas sem distinção. As propostas das oficinas aos poucos vêm ganhando visibilidade, pelos professores municipais que tem esse compromisso social, e buscam e por meio das suas práticas pedagógicas diárias a efetivação e cumprimento da lei 10.639/09,

Muitos professores do município já vêm adotando essa metodologia seja de forma direta ou indiretamente, por se tratar de profissionais que comungam da importância das questões étnico racial e compreendem os impactos que podem trazer para vida dessas crianças quando isso lhe é negado durante o seu período escolar. Afinal somos fruto dessa construção, que tivemos que desconstruir após sermos despertados durante nosso percurso acadêmico e profissional.

Hoje me vejo autora e protagonista da minha história quanto mulher negra, com uma função fundamental, colaborar na (re)construção e (re)significar da história do negro, potencializando seu papel e importância na construção da sua própria história e história dos seus descendentes. A qualificação do profissional da educação é o maior e melhor investimento para a transformação do mundo e da sociedade, conhecer suas origens e conhecer seu contexto histórico, é ter um lugar de fala, em uma sociedade que tanto tenta nos silenciar.

Referências

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**. Organizadores BOURDIEU, P. ; NOGUEIRA et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SEF, 2005.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Novas Diretrizes Curriculares**. Edital 04/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 10 dez. 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Minas Gerais. 2001. Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>>. Acesso novembro 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Clube de história: a cultura afro-brasileira na escola

*Delmaci Ribeiro de Jesus
Emanoel Luís Roque Soares*

Introdução

Nas próximas linhas irei relatar as etapas que constituíram o projeto de intervenção: *Clube de História: estudo e pesquisa da história e cultura afro-brasileira por estudantes da educação básica, no Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes, Catu/Ba*. Tendo como ponto de partida a observação do objeto de estudo (a escola pública e seus atores principais, os estudantes), até o surgimento dos resultados.

As experiências vivenciadas no grupo de estudos e pesquisa sobre a História do negro no município de Catu-Ba⁴⁹ constituíram o “Clube de História”, que teve como objetivo investigar e popularizar os elementos que compõem a história e a cultura negra na cidade de Catu e regiões circunvizinhas. Constituído por estudantes do Ensino Médio, o grupo de pesquisa surgiu a partir de um problema relacionado a falta de políticas públicas e/ou projetos escolares que se atentem para a conservação de memórias sobre a cultura afro-brasileira no município. A partir da problematização “De que forma os estudantes negros/ afro descendentes, pertencentes à escola pública da cidade de Catu se percebem enquanto atores de transformação da realidade na qual estão inseridos?” O Clube de História desenvolveu atividades investigativas, relacionadas a História do negro e seus descendentes em Catu-Ba e no Brasil.

A implementação do Clube de História no cotidiano das atividades do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes pôde ser percebida a partir do método dialético, que considera que os fatos não podem ser

49 - O município de Catu está situado a cerca de 78 km ao norte da capital baiana, no litoral norte e agreste baiano.

analisados de forma descontextualizada dos aspectos social, cultural, político e econômico. Os estudantes que participaram do Clube de História, a todo instante, eram convidados a relacionar os fatos históricos mencionados no livro didático e nas fontes por eles analisadas, com a História Local e com o cotidiano no qual estão inseridos.

As etapas que foram desenvolvidas para o desenvolvimento do Clube de História ocorreram na seguinte ordem:

1. Reunião com a direção do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes, e lançamento da proposta de inserção do Clube de História nas atividades dos estudantes que demonstrem desejo de participar;
2. Processo de seleção dos estudantes, através da divulgação da proposta do Clube, entre os discentes do Ensino Médio;
3. Entrevista com os estudantes que manifestaram interesse em ingressar no Clube;
4. Organização do cronograma de funcionamento do Clube de História;

Como alternativa para a dificuldade de se reunir com os estudantes foi criado um grupo em rede social que possibilitou acompanhar as discussões, sugerir leituras e desenvolver as ações que favoreceram a construção de projetos de pesquisa e posteriormente a apresentação em Feiras de Ciências. A periodicidade das discussões virtuais era semanal e os encontros presenciais quinzenais, no turno oposto ao que os alunos estudavam.

O roteiro de atividades do Clube, no que diz respeito as reuniões com os estudantes, seguiu a sequência:

- a. Apresentação da proposta, do projeto e estatuto do Clube de História;
- b. Explicação sobre o diário de bordo, sua importância e necessidade de acompanhar o estudante durante toda a sua estadia no Clube de história;
- c. *Brainstorming*, com o objetivo de provocar os estudantes

- para pensar em possíveis temas de pesquisa que surgem a partir da observação dos problemas da realidade na qual estão inseridos;
- d. Seleção de textos acadêmicos que possibilitem a reflexão sobre a cultura afro-brasileira e os estudantes escolhem as leituras que se sentem mais atraídos a fazer;
 - e. Realização, pelos estudantes, de fichamentos e anotações sobre as leituras e levantamento de pontos para discussão. Esses pontos são discutidos inicialmente em ambientes virtuais e depois é realizado um debate presencial. Nesse momento existe o desenvolvimento da capacidade de ler, analisar, interpretar e se comunicar a partir de argumentos que buscam validar uma ideia;
 - f. Nos encontros seguintes os estudantes são apresentados a Plataforma Ápice Febrace (<https://apice.febrace.org.br/>) onde realizam o curso *online* "Metodologia da Pesquisa e Orientação de Projetos de Iniciação Científica", ofertado pela plataforma, que possibilita aprender mecanismos de pesquisa, conceitos de plano de pesquisa, diário de bordo e outros elementos fundamentais para o desenvolvimento de iniciação científica Júnior;
 - g. A partir da discussão e formação teórica os estudantes foram orientados na construção do plano de pesquisa e iniciaram a pesquisa, seguindo a metodologia definida no plano. Nessa etapa o professor orientador seguiu acompanhando o estudante em atividades de campo, onde foram analisadas fontes e realizado o levantamento de dados;
 - h. Por fim, foi feito o processamento dos dados obtidos, discutindo no grupo de trabalho, compartilhando ideias, fazendo registros no diário de bordo e fazendo reflexões sobre os objetivos que foram determinados e os resultados alcançados;
 - i. As etapas registradas no diário de bordo foram organizadas em um artigo, que é compartilhado com outros estudantes em oficinas, palestras e Feiras de Iniciação Científica.

1. Definição das reuniões do Clube de História, uma vez por semana, para a leitura, discussão e produção textos sobre a História Local;
2. Orientação dos projetos de pesquisas dos estudantes, para submissão em feiras de Ciências na cidade Catu e realização de pesquisa de campo;
3. Realização de Oficina sobre História Local, em parceria com os professores, possibilitando aos estudantes do Clube de História, divulgarem suas pesquisas;
4. Compartilhamento de aprendizagens, na qual todos envolvidos no projeto foram convidados a fazer o diagnóstico dos possíveis benefícios e/ou malefícios que a pesquisa e o conhecimento científico podem proporcionar ao ensino de História.
5. Análise da efetividade desse projeto de intervenção, enquanto estratégia pedagógica de ensino não formal de história, de práticas de iniciação científica na educação básica e enquanto instrumento de construção da cidadania do estudante.

Considerações teórico-epistemológicas

A origem do Clube de História encontra-se na inquietação, no fazer pedagógico e se aproxima enquanto referência, da própria escola, que em sua forma concreta de ser, pode ser entendida como um objeto de análise e intervenção. Esse projeto pode ser compreendido e desenvolvido como ação conjunta integrada por discentes e docentes, partilhada com o coletivo da escola. Trata-se de uma possibilidade de abordagem didática que, ao propor atividades investigativas, foi capaz de potencializar a construção do conhecimento histórico e de identidades dos sujeitos que o integram em seus múltiplos espaços de convivência e ambientes educativos.

Trazer para a discussão aspectos teóricos que caracterizam a pesquisa como princípio educativo, a construção do conhecimento histórico e a construção de identidade foram pressupostos teóricos que se fizeram necessários para a compreensão do processo ensino apren-

dizagem que ocorreram nas atividades do Clube. Nele os estudantes deixaram o papel de ouvintes e passaram a se posicionar enquanto pesquisadores, construtores de conhecimento, capazes de identificar problemas e buscar investigá-los, numa relação de diálogo com a realidade na qual fazem parte, uma oportunidade de transformação, que ultrapassou os limites da escola e se materializou numa educação que se evidencia como libertadora. Como afirma Paulo Freire em relação à criação de uma pedagogia crítica-educativa. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que está pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2005, p. 34).

Os temas de pesquisa que envolvem a história da cultura afro-brasileira trazem para o ambiente escolar o debate que é legitimado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, mas que ainda não faz parte em sua totalidade, das metodologias em exercício nas instituições de ensino no Brasil. A lei 10.639, que instituiu o ensino de história e cultura da África e afro-brasileira como conteúdo obrigatório na educação básica, é resultado de lutas e movimentos sociais que reivindicam uma reparação histórica, para atenuar as mazelas que foram e continuam sendo praticadas contra a população negra que se estabeleceu no Brasil, desde o período Colonial.

Tendo como referência o cenário das escolas antes e depois da Lei 10.639/03, fica evidente que mesmo com a obrigatoriedade do ensino de História da África imposta por lei, não é capaz de tornar possível uma mudança de comportamento curricular que possibilite a inserção dos valores, da identidade, do reconhecimento e da valorização da cultura afro-brasileira. No cotidiano das salas de aulas, a mera transposição didática continua e não favorece a construção do conhecimento numa perspectiva crítica e dialógica, nesse sentido é de suma importância se repensar a metodologia do ensino de História, sobretudo da História da Cultura afro-brasileira.

O ensino da História da África não é uma tarefa fácil, pois existe uma imagem eurocêntrica que foi criada e recriada historicamente

sobre a inferioridade do continente africano. Desse modo entre a lei e a efetivação de currículos escolares que venham a integrar o eixo das discussões sobre a África, existe um caminho a ser percorrido e pensar metodologias que sinalizem uma preocupação com a formação do cidadão e o desenvolvimento de uma consciência histórica, são necessidades que estão para além de cumprir sistematicamente com o que está disposto na Lei 10.639/03.

Com o objetivo de ampliar as ações da Lei 10.639/03 e torna-la mais efetiva em março de 2008 foi publicada a Lei 11.645/08, que além da história da temática História e Cultura Afro-Brasileira, apresenta como obrigatória o ensino de História indígena em todas as séries da educação básica.

Para além de conhecer as leis que instituem a obrigatoriedade do ensino de história da África no Brasil é preciso refletir porque elas foram criadas e qual o contexto em que se deu a proposição e aprovação dessas leis. Segundo Ki-Zerbo (2010), não é possível viver sem memória ou com a memória de outrem, ao menos que fosse feita uma escolha pela inconsciência e alienação. Ainda segundo o autor, esse retorno a si mesmo pode, aliás, revestir-se do valor de uma catarse libertadora, como acontece com o processo de submersão em si próprio efetivado pela psicanálise, que, ao revelar as bases dos entraves de nossa personalidade, desata de uma só vez os complexos que atrelam nossa consciência às raízes profundas do subconsciente. Nesse contexto é imprescindível propor um ensino que possibilite ao educando entender o seu objeto de estudo e a si mesmo, numa perspectiva de libertação e [re] construção. Nesse sentido a proposição de atividades investigativas relacionadas a projetos de pesquisa apresentou-se como possibilidade fecunda no processo formativo dos estudantes. Cabe destacar que esse tipo de abordagem ainda é pouco difundida no ensino da História na educação básica, sendo um pouco mais comum no campo do ensino das ciências naturais. Esse é um dos motivos que tornam o Clube de História inovador, pois as experiências trazidas pelo Clube demonstram

a contribuição que a pesquisa como princípio pedagógico pode trazer também para o ensino das ciências humanas.

O ensino por investigação, tal como defende na Anna Maria Pessoa de Carvalho, apresenta a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem inicia a partir de um problema. A autora afirma que:

Propor um problema para que os alunos possam resolvê-lo, vai ser o divisor de águas entre o ensino expositivo feito pelo professor e o ensino em que proporciona condições para que o aluno possa raciocinar e construir o seu conhecimento. No ensino expositivo toda a linha de raciocínio está com o professor, o aluno só a segue e procura entendê-la, mas não é o agente do pensamento (CARVALHO, 2013, p.2).

A proposição do ensino por investigação objetiva trazer uma reflexão sobre a busca por abordagens didáticas diferentes daquelas que têm sido mais comuns nos diferentes espaços educativos, dentre elas, por exemplo, o professor fazendo anotações no quadro, seguidas de explicações e os estudantes anotando e ouvindo-o dissertar sobre um determinado tópico de conteúdo. Uma expectativa que surge dessas ideias é a possibilidade de que o gosto pela aprendizagem e construção do conhecimento histórico seja nutrido entre os estudantes ao compreenderem que a História analisa as diferentes temporalidades e espaços, como construções humanas, pautadas em crises, desafios, inquietações que podem trazer mudanças para nossas vidas.

Nesse contexto o Clube de História caracterizou-se por ser uma forma de trabalho cuja intenção é fazer com que estudantes se engajem com as discussões, busquem a resolução de um problema, exercitem práticas e raciocínios de comparação, análise e reflexão. De acordo com Lúcia Helena Sasseron:

O ensino por investigação configura-se como uma abordagem didática, podendo, portanto, estar vinculado a qualquer recurso de ensino desde que o processo de investigação seja colocado em prática e realizado pelos alunos a partir e por meio das orientações do professor. Como abordagem didática, o ensino por investigação demanda

que o professor coloque em prática habilidades que ajudem os estudantes a resolver problemas a eles apresentados, devendo interagir com seus colegas, com os materiais à disposição, com os conhecimentos já sistematizados e existentes (SASSERON, 2015, p.58).

Nesse sentido o ensino por investigação caracteriza-se por ser uma atividade orientada pelo professor. Porém as interações ocorridas entre professor, alunos, materiais e informações é que de fato concretizam o processo de ensino por investigação. A atitude dos estudantes diante da proposição de não apenas ser um observador, mas principalmente se engajar, possibilita o desenvolvimento de liberdade e autonomia intelectual, despertando nos indivíduos o desejo de efetivamente aprender. Uma aprendizagem e reflexão sobre conceitos a partir da identificação de problemas que estão postos, mas muitas vezes passam despercebidos, visto que se vivencia em muitas escolas a cultura burocrática da mera exposição de ideias que afasta os estudantes do interesse pela aprendizagem.

Nessa perspectiva, não apenas conhecimentos curriculares podem ser trabalhados, e desse modo o Clube de História, estimula também o debate sobre questões morais e éticas relacionadas a cidadania e inserção dos estudantes enquanto sujeitos que integram a sociedade. Ao promover condições para que os alunos trabalhem ativa e conjuntamente na resolução de um problema, novas perguntas vão se construindo e possibilitando o estabelecimento de argumentação e debate de ideias. O ensino por investigação exige que o docente valorize e compreenda a importância de evidenciar as imprecisões dos estudantes, com o objetivo de se produzir reflexões a partir de "erros", conhecimentos prévios e a experiência que a turma traz das suas diferentes realidades. É um trabalho em parceria entre professor e estudantes. Uma construção de entendimento com os aspectos históricos estudados e sobre os conceitos, modelos e teorias que o compõem; pode-se afirmar que é uma construção de uma nova forma de vislumbrar os conhecimentos históricos e o modo como estamos a eles relacionados.

Resultados alcançados

Nessa seção, irei descrever os aspectos que corroboraram para a consolidação da proposta do Clube de História. Iniciarei pontuando as adversidades enfrentadas no decorrer das atividades vivenciadas no Clube. Não tínhamos um espaço definido como nosso para realizar as reuniões, a cada reunião estávamos sempre em busca de um espaço, esse aspecto físico trouxe consigo a ausência de computadores, impressoras e outros diferentes recursos que poderiam fazer das pesquisas propostas mais relevantes.

Outro entrave que merece registro refere-se ao contratempo para reunir os estudantes em um turno oposto ao do estudo regular o que retrata os embaraços de ser professor e pesquisador na rede pública estadual da Bahia, uma vez que os horários das reuniões precisavam ser constantemente ajustados. Desde o início da proposta do projeto de intervenção, Clube de História, foi sendo observado de que forma o grupo de estudos, por mim descrito, podia envolver o maior número possível de estudantes num processo contínuo de aprendizagem e reflexões relativas à cultura afro-brasileira, mas que concomitantemente fomentasse o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Fazendo uso do conceito de avaliação tendo como referência a definição abordada por Luckesi⁵⁰ é possível observar que houve uma evolução qualitativa no desempenho dos estudantes, que estiveram participando ativamente do projeto de intervenção. No diagnóstico inicial que ocorreu nos primeiros encontros do Clube de História, em conversas com os estudantes foi possível perceber o quanto estavam inseguros para falar, além de identificar um desinteresse pela leitura. No primeiro ano de realização do projeto os estudantes tiveram dificuldades para identificar problemas e fazer reflexões a partir do objeto de estudo, nesse contexto participamos de duas feiras de Iniciação Científica a Feira de Ciências das Escolas Estaduais de Catu e a Feira de Ciências e Empreendedorismo da Bahia, nos dois eventos citados

50 - Segundo o professor Cipriano Carlos Luckesi, citado por Libâneo (1991; p196) "a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho."

no ano de 2016, a desenvoltura dos estudantes foi marcada por nervosismo e insegurança. Nesse período percebemos a necessidade de se instituir uma cultura de se pesquisar que até então não era prática comum, nem para os professores e nem para os estudantes do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes. Era necessário, portanto, criar possibilidades para que pouco a pouco a cultura científica pudesse se inserir no cotidiano da Escola.

Ainda no ano de 2016, fizemos uma oficina na Escola Municipal Professor Raimundo Mata. O convite foi feito para discutir questões relacionadas a cultura afro-brasileira durante a as festividades da semana da Consciência Negra. Na oportunidade os estudantes tiveram um desempenho satisfatório, estavam mais espontâneos e puderam trazer para a plateia de alunos do Ensino Fundamental II, importantes reflexões sobre a lei 10.639 no currículo das escolas da cidade de Catu, as questões relacionadas ao Candomblé no Espaço Escolar, Preconceitos e Tabus e a Beleza negra: valorização e identidade da cultura afro-brasileira, no espaço escolar.

Nas conversas informais e/ou nos registros do diário de bordo, bem como nas apresentações durante as Feiras de iniciação Científica, foi possível visualizar o quanto os estudantes se desenvolveram, no que diz respeito à articulação de ideias, a partir da leitura e escrita, o Clube passou a instigar e sensibilizar toda comunidade escolar no que diz respeito a necessidade de propor e discutir constantemente sobre cultura afro-brasileira.

O grupo de estudos influenciou diretamente a criação do projeto interdisciplinar no Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes, "Cultura afro-brasileira no espaço escolar: descolonizando narrativas e construindo saberes, " o que possibilitou ampliar as discussões sobre a cultura afro-brasileira no espaço escolar, e envolveu os estudantes em oficinas de leitura, produção de textos, análise de documentários e participação em palestras. Os textos, documentários e palestras partiram de temas de um cenário local, a cidade de Catu e estimularam a reflexão e a produção sobre a cultura afro-brasileira.

Os resultados foram relevantes, uma vez que além de prêmios obtidos em Feiras de Iniciação Científica Júnior, os estudantes do Clube de História promoveram o início de uma reflexão necessária e contínua no espaço escolar. O combate à intolerância, a desmistificação da democracia racial, valorização da identidade e cultura afro-brasileira são elementos que passaram a fazer parte do projeto político e pedagógico da escola, não apenas o conteúdo que é superficialmente analisado no dia da "consciência negra".

Ao longo do processo de desenvolvimento das ações do Clube, foi possível verificar que é possível desmistificar a ideia presente entre os alunos de que estudar História é prender-se ao passado e por tanto algo desnecessário. O envolvimento dos estudantes em suas pesquisas e a sensibilidade para observar problemas do seu cotidiano é extremamente significativo, visto que o protagonismo dos estudantes precisa ser cada vez mais estimulado.

Ao fomentar o ensino de História, num viés investigativo, os estudantes foram incentivados a pensar o problema como promotor de interações, seja individual ou coletiva, e como indutor do processo de investigação no espaço escolar, um caminho que precisa ser percorrido por alunos e professores para que haja a construção de novos saberes que dialoguem com a realidade vivenciada.

Muitas vezes encarado como uma simples pergunta, o problema traz associado a si todo um contexto no qual a situação problematizada faz sentido, possibilitando que, em sala de aula, esta situação seja analisada. É preciso pontuar que um problema escolar é diferente de um problema científico. Na escola, o objetivo central é o contato dos estudantes com um conhecimento que a eles ainda não é conhecido, mas para o qual pode já haver certo consenso na comunidade científica. A resolução de um problema é um processo complexo que congrega ações de instâncias distintas desde aquelas mais ligadas a ações manipulativas, desenvolvimento e envolvimento cognitivo, até aspectos que demonstram uma construção teórica de conhecimento.

A ideia de investigação se relaciona com os processos por meio dos quais novos conhecimentos são construídos apoiando-se em resultados teóricos, dados empíricos, análise e confronto de perspectivas. Num processo aberto, desencadeado e dependente de características do próprio problema em análise, tendo forte relação com conhecimentos já existentes (aprendizagem significativa) e já reconhecidos pelos participantes do processo. Sob esta perspectiva, processos investigativos podem surgir como decorrência, desdobramento e continuidade de investigações em curso ou já realizadas. Desse modo é importante a continuidade das atividades de pesquisa e investigação em busca de por novos resultados que deve sempre serem confrontados.

Considerando a sala de aula, a abordagem de conteúdos científicos precisa cuidar para que os conceitos e outros elementos da cultura científica não sejam apresentados como construções encerradas em si mesmas, não passíveis de questionamento. Desse modo para Barca (2012) as pesquisas em Educação Histórica surgiram na tentativa de se ligar a teoria com a prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos.

A possibilidade de desenvolver novas abordagens relacionadas ao ensino de História que aproximem o objeto de estudo da realidade ganha mais significado, quando as experiências educativas podem ser adaptadas replicadas em outros contextos educativos. Por isso, o ensino de História deve ter como fundamento o:

[...] desenvolvimento sustentado no conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo, a partir de crianças e jovens, dado que a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa Sociedade da Informação e de Desenvolvimento (BARCA, 2012, p. 37).

Pensar o ensino de História no século XXI é uma tarefa complexa, uma vez que em uma sociedade carregada de informações diversificadas, os indivíduos são confrontados com visões diferentes do mundo e que por vezes elas são conflitantes entre si, como também com os seus próprios conhecimentos.

O Clube de História tem alcançado seu objetivo, tanto é que foi considerado pela Secretaria de Educação da Bahia como um dos destaques no que tange aos projetos de intervenção desenvolvidos na rede pública do estado. Os estudantes que o integram, mesmo com as dificuldades, buscam fazer do Clube de História um caminho para que a educação pública tenha uma melhor qualidade.

A proposta do Clube de promover a pesquisa para discutir a valorização e o reconhecimento da cultura negra, nas suas diferentes representações, onde os estudantes são os protagonistas e sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, tem sido realizada com êxito. Os problemas aqui relatados dificultaram as ações do projeto de intervenção, mas não foram obstáculos que impossibilitaram a sua realização.

Após o planejamento, a formação e consolidação do grupo de estudos, foi gratificante testemunhar que os estudantes, membros do Clube de História, iniciaram uma inquietação de propor uma nova caminhada para o Clube. O surgimento de um projeto interdisciplinar que tem perspectiva de integrar o projeto político pedagógico da escola, é o legado que o Clube de História deixa para o Maria Isabel de Melo Góes, além de evidenciar a capacidade e protagonismo dos estudantes, como elementos que precisam ser insistentemente lembrados e incentivados.

O grupo de pesquisa formado por estudantes da educação básica teve como principal enfrentamento a adequação ao currículo vigente, participar de um grupo de estudos exige disciplina e comprometimento. É preciso ter sensibilidade para observar para além das necessidades curriculares que são impostas com "grades," intervir no processo de ensino e aprendizagem é o caminho que se faz necessário para que tenhamos um cenário favorável nas escolas públicas, a valorização de

estudantes e professores transforma um ambiente de caos em esperança de dias melhores.

O projeto de intervenção apresentou para o Maria Isabel de Melo Góes e para a comunidade situada em seu entorno o quanto é importante mobilizar os estudantes para que tenhamos uma escola que não se limite a transmissão de conteúdos que reforçam um discurso elitizado e homogeneizador, cerceando direitos e reproduzindo a voz do colonizador em contraposição ao silenciamento da nossa cultura afro-brasileira.

É possível avançar e replicar a ideia do Clube de História em outros espaços educativos, nesse sentido o projeto foi reconhecido e selecionado para ser divulgado para professores de todo o Brasil durante o Missão Pedagógica no parlamento no ano de 2017⁵¹ e o STEM TECH CAMP Brasil⁵². A Missão Pedagógica no Parlamento demonstrou interesse pelo projeto, pois compreendeu o quanto o Clube de História, ao conceber o estudante enquanto pesquisador, favorece a emancipação política e o exercício da cidadania, tendo como consequência o fortalecimento de uma educação para a democracia, mesmo num cenário político brasileiro que não favorece o desenvolvimento de políticas educacionais democráticas. Por sua vez o programa STEM TECH CAMP Brasil, que reuniu praticas pedagógicas inovadoras em Ciências, Enge-

51 - O programa Missão Pedagógica no Parlamento é uma formação para educadores que acreditam ser a escola um espaço importante para a formação democrática cidadã democrática, trabalhando temáticas como cidadania, política, democracia e poder legislativo em suas escolas. <https://escolavirtualdecidadania.camara.leg.br/site/850/missao-pedagogica-no-parlamento/> < Disponível em acesso em 10 de agosto de 2018.>

52 - O Programa STEM TechCamp BRASIL é uma iniciativa da Embaixada dos EUA no Brasil em parceria com o Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico (LSI-TEC) e apoio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP) e do Grupo +Unidos. Este programa tem como objetivo estruturar uma rede de multiplicadores formada por gestores das Secretarias Estaduais de Educação e professores líderes de ações escolares em Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), com potencial e liderança para articular e aprimorar ações existentes e elaborar e implantar novas ações voltadas à aprendizagem ativa de STEM nas redes públicas de educação básica do Brasil. <https://febrace.org.br/stemtechcampbrasil/> < Disponível em acesso em 10 de agosto de 2018 >

nharia e Matemática de todo o Brasil, trouxe para o Clube de História o reconhecimento da sua aplicação, nas áreas das ciências humanas que provoca o estudante para estudar a partir de problemas, discutindo a realidade da sua comunidade e usando a pesquisa como um princípio educativo, num movimento coletivo capaz de transformar e libertar.

Referências

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BATISTA MARTINS, João. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CARVALHO, A. M. P. Ensino e aprendizagem de ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas. In: LONGHINI, M.D. **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EdUFU, 2013.

_____. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África I** – metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010, p. XXXI-LVII.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetización científica, enseñanza por investigación y argumentación: relaciones entre las ciencias de la naturaleza y la escuela. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte) [online]. 2015, vol.17, n.spe, p.49-67.

PARTE IV
TRAJETÓRIAS E LUTAS

João de Deus: o rebelde cachoeirano de 1798

*Flávio Márcio Cerqueira do Sacramento
Walter da Silva Fraga Filho*

Introdução

Esse texto é fruto da dissertação defendida no programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela UFRB, em 12 de abril de 2016, intitulada *De Pardo Infame a Herói Negro: o mestre alfaiate João de Deus do Nascimento*, com a orientação do Prof. Dr. Walter da Silva Fraga Filho e a co-orientação do Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida (no qual elaboramos um paradidático sobre a temática), onde buscamos analisar a construção da memória deste sujeito histórico da Bahia setecentista, que foi um dos principais personagens do movimento rebelde baiano de 1798, preso em 26 de agosto do ano citado e condenado à morte na forca pelo crime político de alta traição, chamado “Lesá Majestade de Primeira Cabeça”, sendo enforcado e esquartejado no dia 8 de novembro de 1799 na Praça da Piedade em Salvador, tendo o mesmo destino, o aprendiz de alfaiate Manoel Faustino dos Santos Lira e os soldados Lucas Dantas de Amorim Torres e Luís Gonzaga das Virgens e Veiga, todos considerados infames para sempre.

A escolha de João de Deus do Nascimento como objeto de estudo partiu de um interesse por saber mais sobre este sujeito histórico, originário da Vila de Cachoeira na segunda metade do século XVIII e que figurava como um dos principais personagens da Conjuração Baiana de 1798, também chamada de Revolta dos Alfaiates e Revolta dos Búzios. Porém, no desenvolvimento da pesquisa, percebemos que a importância dele foi além de nossas expectativas, pois, conseguimos levantar nos Autos da Devassa da Conspiração dos Alfaiates, principal

documento sobre o evento histórico, uma intensa participação deste personagem, chegando a concluirmos que ele foi o preso mais interrogado no processo que iremos descrever. Além disso, muitas testemunhas falaram do mestre alfaiate, incluindo as primeiras denúncias públicas, que foram dadas contra ele, por aqueles aliciados por João de Deus do Nascimento na convocação principal para o levante, gerando algumas interpretações na historiografia, que até nomearam o episódio de “A Conjuração de João de Deus”⁵³. Assim, o estudo foi ganhando argumentos, a partir das fontes nos Autos, nos jornais e nos clássicos, permitindo que trabalhássemos a construção da memória daquele que foi considerado um “pardo infame” e posteriormente heroicizado (junto com os outros) e destacado como “bravo guerreiro e herói negro”.

Para iluminarmos o caminho desse estudo sobre João de Deus do Nascimento, pretendemos ilustrar o primeiro capítulo da dissertação, onde utilizamos a luz da micro-história, colhendo dados biográficos e reconstruindo episódios da vida cotidiana de sujeitos históricos, observando suas trajetórias. A partir desses rastros deixados nas linhas e entrelinhas que a documentação pode nos proporcionar, analisamos os *habitus* dos indivíduos (BOURDIEU, 2005, p. 186) e a construção do espaço em que a história de vida estava inserida, a *superfície social* (LEVI, 2005, p. 169), onde “o contexto serve para preencher as lacunas documentais por meio de comparações com outras pessoas cuja vida apresenta alguma analogia, por esse ou aquele motivo, com a do personagem estudado” (LEVI, 2005, p. 176). Em Carlo Ginzburg buscamos a inspiração no tratar das fontes, olhando atentamente nas entrelinhas dos *Autos da Devassa da Conspiração dos Alfaiates*, o mestre alfaiate e suas redes de relações, revelando o modo de vida, em relatos que

53 - Encontramos o título “A Conjuração de João de Deus: narrativa dos tempos coloniais” na *Revista Popular*, num artigo de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, tomo 8, 1860. Em seguida encontramos o título “A Conjuração de João de Deus” no livro de Austríliano de Carvalho, *Brasil-Colônia e Brasil-Império*, tomo I, Rio de Janeiro, Tipografia do Jornal do Comércio, 1926; numa citação de Braz do Amaral, na RIHGB, v. 101, 1927, p.361; no livro de Ignácio Accioli de Cerqueira e Silva, *Memórias Históricas e Políticas da Província da Bahia*, v. III. Imprensa Oficial do Estado, 1931, p. 131 e na RIHGB, v.254, 1954, p.181.

por vezes passam despercebidos, mas que trazem elementos preciosos dessa “cultura das classes subalternas” (GINZBURG, 1987, p. 16), permitindo-nos entender melhor o ambiente por onde essa história se passou. Dito isto, nas linhas seguintes, apresentamos um breve resultado de nossa pesquisa.

A vida

O que sabemos inicialmente sobre as origens de João de Deus do Nascimento, está referenciado no depoimento dado ao desembargador Francisco Sabino Álvares da Costa Pinto, no dia 10 de setembro de 1798, onde o mestre alfaiate revelou que era natural da Vila da Cachoeira, tendo a idade de 27 para 28 anos, sendo filho legítimo do branco José de Araújo e da parda forra Francisca Maria da Conceição (ADCA, 1998, p.449)⁵⁴. Por essa informação, calculamos que ele tenha nascido por volta de 1771, sem podermos precisar o dia e o mês do seu nascimento na antiga Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira, Recôncavo da Bahia.

Outra questão importante é o fato de João de Deus ter declarado ser filho legítimo de um pai branco e a mãe parda forra. Em toda documentação analisada, não encontramos nenhum caso igual ao dele. Quando achamos os filhos de relação entre brancos e pardos, sempre eram filhos naturais. Isso nos chamou a atenção, pois, se ele era realmente filho legítimo, seus pais foram casados, afrontando e superando um grave problema da época, que era legitimação da união entre pessoas de diferentes tonalidades de cor da pele.

A descrição física que temos de João de Deus do Nascimento foi colhida na sua fase adulta, quando ele se encontrava preso na cadeia pública, a partir de um termo de prisão, datado de 23 de fevereiro de 1799, onde o escrivão João Luís de Abreu o descreveu como:

Homem pardo claro de ordinária estatura, cheio de corpo tem a cabeça redonda, e examinando-a

54 - Autos da Devassa da Conspiração dos Alfaiates (ADCA).

Ihe não achei coroa, ou sinal dela, e sim o cabelo que he preto, crescido por igual, tem orelhas pequenas, rosto comprido, testa alta, olhos pretos, e pequenos, narís afilado, boca pequena, e barba serrada(ADCA, 1998, p. 1072).

A condição de João de Deus do Nascimento como pardo pode ter sido um fator na sua inserção no ofício de alfaiate. Stuart B. Schwartz analisou um censo parcial de seis paróquias da zona rural baiana, realizado em 1788, mostrando uma tabela referente às paróquias de Purificação e Rio Fundo, com a estrutura ocupacional segundo a cor, indicando que os pardos eram predominantes nos ofícios de artesãos, sendo os ofícios de carpinteiros, sapateiros e alfaiates, os que mais se destacavam na presença destes. O autor nos diz que:

Os resultados desse censo indicam que, em fins do século XVIII, a clássica divisão por cores nos engenhos já emergia: brancos como proprietários e administradores, negros escravos, em maioria nos campos, e pardos predominantemente no setor intermediário dos trabalhadores especializados e artesãos (SCHWARTZ, 1988, p. 278).

O estudo de Schwartz é extremamente valioso se percebermos que a localidade onde foi realizado o censo de 1788, está situada no Recôncavo, na região da atual cidade de Santo Amaro da Purificação, vizinha a Cachoeira. Chamamos a atenção para o fato de João de Deus do Nascimento supostamente ter aprendido o ofício de alfaiate na própria Vila de Cachoeira, onde possivelmente os pardos predominavam na atuação desse ofício mecânico que ele vai se tornar mestre. Na época do censo, João de Deus do Nascimento estava com 17 anos e não seria absurdo pensarmos que ele já estivesse na fase do aprendizado de algum ofício e por se tornar um mestre é provável que tenha aprendido desde cedo à profissão.

Outro desafio interessante diz respeito à mudança de João de Deus para Salvador. Provavelmente ele saiu da Vila de Cachoeira solteiro e na Cidade da Bahia conheceu sua futura esposa, Luiza Francisca de Araújo. Não sabemos ao certo quando ele chegou a capital, mas Gonçalo Gonçalves, pardo e alfaiate, em depoimento dado em 11 de

setembro de 1798, disse “que haveria oito anos teve amizade com João de Deus do Nascimento por causa de um divertimento de pássaros, logo que o dito chegou da Vila de Cachoeira [...]” (ADCA, 1998, p. 556).

Por esse depoimento de Gonçalo Gonçalves percebemos que João de Deus do Nascimento chegou a Salvador por volta de 1790, sendo essa data reforçada pelo depoimento de sua esposa, Luiza Francisca de Araújo, que declarou, em 31 de agosto de 1798, “que tem cinco filhos, o mais velho tem idade de oito anos [...]” (ADCA, 1998, p. 556). Assim, podemos sugerir que ele chegou realmente por volta de 1790, tornando-se pai de família, ocasião que coincide com o nascimento de seu primeiro filho, provavelmente, o Antônio Joaquim⁵⁵ (ADCA, 1998, p.466).

A referência de endereço de João de Deus em Salvador é a sua tenda ou loja de alfaiate, situada na Rua Direita do Palácio, onde trabalhava e residia junto com a esposa e os cinco filhos. Essa localização da tenda estava de acordo com os espaços pré-estabelecidos pela Câmara Municipal para os oficiais mecânicos organizarem seus estabelecimentos. Por isso, a moradia na Rua Direita do Palácio, não deve ter sido simplesmente uma escolha do mestre alfaiate e sim uma determinação da Câmara (SOUSA, 2012, p. 245-246).

Conhecemos pouco sobre a sua família, o nome e o sexo dos filhos, a rotina dentro de casa, o temperamento e o relacionamento com a esposa. Enfim, por vezes, as fontes não nos permitem avançar neste sentido. Já sabemos, por exemplo, que João de Deus do Nascimento tinha um filho chamado Antônio Joaquim e que seu filho mais velho tinha 8 anos e “aprendia a ler na escola de Fulano da Motta de tras da Capella de Nossa Senhora da Ajuda e agora esta escrevendo por sima da letra branca e ainda não aprende a contar [...]”(ADCA, 1998, p. 401)⁵⁶. Não sabemos se o filho mais velho que estudava era o mesmo Antônio Joaquim, mas pelo menos podemos deduzir que era um menino.

55 - O mestre alfaiate citou o nome de um dos seus filhos no seu depoimento, em 13 de setembro de 1798.

56 - Informação colhida no depoimento de Luiza Francisca em 31/8/1798. Ignácio da Silva Pimentel reforçou essa informação. Ver: ADCA, 1998, p. 369.

Luiza Francisca de Araújo era natural de Salvador, oriunda da Freguesia do Paço, filha natural de um pai branco e uma mãe parda forra, tendo declarado que tinha trinta anos, portanto mais velha que João de Deus do Nascimento. Ela se declarou analfabeta, dizendo que o marido sabia ler e escrever, mas tinha o curioso hábito de pedir ao soldado e oficial de alfaiate, Ignácio da Silva Pimentel, que escrevesse para ele. Revelou que estava sempre no interior da casa, aonde não ia pessoa alguma da tenda. Quando alguém precisava de água para beber, por exemplo, batia-se na porta e ela mandava trazer, ou seja, não tinha acesso ao estabelecimento frequentado por homens (ADCA, 1998, p. 400). Ela também revelou a rotina do marido dizendo que ele tinha o costume de sempre sair à noite, principalmente nas noites de luar (ADCA, 1998, p. 402). Mas, pelo visto, ele saía sozinho, provavelmente indo encontrar os conhecidos para conversas sobre o projeto revoltoso ou mesmo indo ao encontro de sua amante, Ana Romana Lopes do Nascimento.

Antônio Bento Serqueira (ADCA, 1998, p. 332), dono de um botequim defronte a Misericórdia, disse que João de Deus e Lucas Dantas frequentava muitas vezes o seu estabelecimento. José Antônio dos Santos (ADCA, 1998, p. 349), também dono de um botequim, disse que o mestre alfaiate frequentava o seu bar, tinha o hábito de beber ponche e, pelo depoente, deixava a conta para pagar depois, de modo que, após a prisão, João de Deus do Nascimento estava devendo a ele 800 réis, dívida que pelo visto não foi paga.

Além de frequentar uns botecos, João de Deus do Nascimento frequentava outros lugares animados, como falou o depoente Nicolau Andrade (ADCA, 1998, p. 802), que disse ter visto ele em uma casa de dança, junto a Ordem Terceira de São Francisco. Não sabemos como o mestre alfaiate se vestia para frequentar esses lugares à noite, provavelmente por ser alfaiate fazia suas próprias roupas. Porém, dois depoimentos falam justamente das vestes dele durante o dia, o que não podemos afirmar que era da sua rotina, mas no mínimo merece desta-

que. O procurador Francisco Xavier de Almeida falou que numa manhã, João de Deus do Nascimento, trazia “calçados huns chinelins com bico muito comprido, e a entrada muito baixa, e calçoens tão apertados, que vinha muito descomposto”, o que fez o depoente estranhar, despertando prontamente a resposta do mestre alfaiate que havia lhe dito, “calle a boca, este trajar he Francez, muito em breve verá Vossa mercê tudo francez; fia-Se Vossa mercê, e os mais em feixar as portas de suas cazas, dentro haverá quem as abra”, o que fez o depoente retrucar dizendo “Eu sou Portugues, e jamais serei Francez, vâ-se com os diabos”, se retirando enquanto João de Deus ficou rindo (ADCA, 1998, p. 318). Já o comerciante Manoel Cardoso Marques, disse que conhecia João de Deus do Nascimento por “hir algumas vezes a sua loja, e pelo traje ridículo, e abandalhado, de que uzava [...]” (ADCA, 1998, p. 336). Ao que parece, o mestre alfaiate, além de ser bem-humorado e sarcástico, vestia literalmente as roupas da revolução.

Roupas a parte, o mestre alfaiate esteve presente no batizado da filha de Lucas Dantas, jantava com o tenente José Gomes e frequentava a casa deles, mostrando ser uma pessoa conhecida e sociável, porém com vários desafetos (ADCA, 1998, p. 518). Alguns desses desafetos revelaram coisas da vida pessoal dele, como o seu envolvimento amoroso com uma parda costureira de 17 anos, chamada Ana Romana Lopes do Nascimento, insinuado por ele (ADCA, 1998, p. 451) e confirmado por ela (ADCA, 1998, p.324-325), num relacionamento bem conturbado. Enfim, esse era João de Deus do Nascimento, um homem de carne e osso, de personalidade forte, polêmico, que frequentava os botequins, casas de danças e casas dos conhecidos, tinha atitude em se vestir, gostava das noites de luar e gostava de mulheres. Mas, muita gente não gostava dele.

A lida

O aprendiz de alfaiate, João de Nação Benguela (ADCA, 1998, p. 337), escravo de Dona Maria Jozefa de Sousa, viúva do governador da

Fortaleza da Ribeira, foi um dos que aprenderam o ofício com João de Deus do Nascimento, mostrando que os proprietários de escravizados lhe confiavam essa tarefa. A demonstração que o mestre trabalhou para a elite, ficou explícita quando ele foi convidado para fazer o vestido da noiva de Joaquim Ignácio de Siqueira Bulcão, dona Joaquina, filha do Secretário do Estado e Governo do Brasil, José Pires de Carvalho e Albuquerque, ambos, proprietários de terras e escravizados pelo Recôncavo.

Além de fazer obras para a elite baiana, João de Deus do Nascimento era o alfaiate dos militares, fazia e/ou concertava roupas para oficiais, sargentos, soldados e milicianos. Nos depoimentos do sargento Joaquim Antônio da Silva (ADCA, 1998, p. 504) e do tenente José Gomes de Oliveira Borges (ADCA, 1998, p. 514), ambos disseram que o mestre alfaiate frequentava a casa deles para tirar medidas, provar as roupas, fazer vestir depois de prontas e receber o dinheiro do serviço, alegando que ele sempre atrasava a entrega dos pedidos. Antônio Bento Serqueira contou uma passagem em seu depoimento, dizendo que uma pessoa reclamou sobre os serviços de João de Deus e ele respondeu “que não nascera para alfaiate, e aspirava a couza maior” (ADCA, 1998, p. 332).

Além de alfaiate, João de Deus do Nascimento exercia também o posto de cabo de esquadra do 2º Regimento de Milícias dos Homens Pardos, caracterizando-se como um elemento que reunia a base mais atuante no movimento de 1798: pardo, alfaiate e “militar”. Quando os bens de João de Deus foram aprisionados, encontraram entre seus pertences “huma farda de Regimento Auxiliar de pano azul, forrada de setim amarelo, com uso e huma espada velha e partida” (ADCA, 1998, p. 1229), provavelmente era o seu fardamento e o seu armamento. Segundo Luís dos Santos Vilhena, que viveu nos fins do século XVIII na Bahia, os milicianos eram “[...] obrigados a fardar-se à sua custa logo que assentão praça” (VILHENA, 1922, p. 46).

Uma das fortes bandeiras defendidas por João de Deus do Nascimento era o aumento dos soldos dos militares, muitos dos quais conviviam. Manoel Feliz de Jesus, vizinho defronte a João de Deus, disse que “não podia deixar de lhe ouvir dizer publicamente, e em vozes altas,

que era insollencia perceber hum Soldado cincoenta reis por dia de soldo, e hum Conego da Sé seiscentos e quarenta reis [...]”, (ADCA, 1998, p. 349). Essa reivindicação do soldo aparece em sete boletins manuscritos, dos onze encontrados e preservados, que foram colados em 12 de agosto de 1798, indicando o valor de 200 reis ou dois tostões por dia para cada soldado (MATTOSO, 1969, p. 148-159) ⁵⁷. A comparação com o cônego da Sé mostra também a insatisfação para os privilégios que gozavam os membros do clero.

A personalidade forte e os questionamentos do mestre alfaiate fizeram muitos de seus desafetos deporem contra ele, complicando cada vez mais a sua situação com a justiça. O oficial de alfaiate Antônio Ignácio Ramos, que era branco e já havia trabalhado com o mestre alfaiate, disse “conhecer o João de Deos de péssima conduta, atrevido, menosprezando os homens brancos [...]” e seguiu afirmando que ouvira ele dizer que “havia de ser nesta terra um homem muito grande” (ADCA, 1998, p. 328). O tenente coronel Alexandre Teotônio de Souza, que o prendeu, disse que tinha “hum caráter animozo insolente, e atrevido de que he dotado, sem respeitar a Religião nem as Leis, atrevido-se a insultar com desaforo de Pessoas de Graduação [...]”(ADCA, 1998, p. 301). Francisco Vicente Viana, ouvia dizer constantemente que “João de Deos he de hum caráter insolente e desavergonhado, bem capaz de entrar nesta diabólica empresa [...]”(ADCA, 1998, p. 305). Antônio Joaquim de Oliveira relatou que,

[...] vindo elle testemunha em uma cadeira de arruar; por cauza da chuva, parando os pretos na porta da loja do dito João de Deus, onde arrearão a cadeira a tempo que o mesmo João de Deos se recolhia de fora para a loja, disse a elle testemunha= Vossa Merce não tem medo ao tempo, e porque he rico, não tem quer moilhar os pes, =, do que respondeu elle testemunha= São Merces do Ceo= e ele tornou= Está feito, tempo virá, em que possa ser, que eu ande de cadeira, e vossa mercê de pe= ao que nada respondeo elle testemunha [...] (ADCA, 1998, p. 333).

57 - Ver os boletins manuscritos, nº 2, 4, 5, 7, 8, 9 e 10.

te Carmelo, o mestre alfaiate pediu chorando, na véspera de sua morte, a um dos religiosos que “[...] fosse a Cadea pedir perdão ao Carcereiro de algumas impaciências, e raivas, q’ contra elle tivera no tempo da prisão [...]”⁶¹.

No dia 5 de novembro de 1799, João de Deus e Luís Gonzaga passaram a se comportar como loucos dentro da cadeia da Relação, onde “sendo condenados a pena última [...] se achão estes totalmente dementes [...]”(ADCA, 1998, p. 1099). Essa foi à última tentativa deles para escaparem da condenação a pena capital, sendo solicitado um exame de sanidade mental que poderia ajudar na defesa final dos réus. O exame foi concedido pelo desembargador Costa Pinto e realizado no dia seguinte, onde os médicos constataram que sobre João de Deus do Nascimento “[...] não se manifestava outra alguma moléstia ou enfermidade, alem daquela mesma a que por efeito de affectação, e fingimento próprio do seo carácter, se contrahira tanto que foi prezo [...]”(ADCA, 1998, p. 1101). Luís Gonzaga das Virgens e Veiga também fez o exame onde os médicos constataram que não havia moléstia alguma, não passando de “mera ficção” (ADCA, 1998, p. 1104)⁶². Com isso eles não conseguiram escapar da morte.

No dia 7 de novembro de 1799, o desembargador Costa Pinto, em seu Termo de Conclusão, falou que os réus Luís Gonzaga das Virgens e Veiga, Lucas Dantas de Amorim Torres, João de Deus do Nascimento e Manoel Faustino dos Santos Lira, seriam enforcados na Praça da Piedade, onde iriam passar pelas ruas públicas, sendo depois da forca, esquartejados e “[...] posta a cabeça do reo João de Deus defronte a sua caza, que lhe servia de morada, e os quartos nos caes de maior frequencia, e comercio desta Cidade até que huns e outros sejam consumidos pelo tempo, para assim patente a todos a enormidade do seu delicto e

61 - O Frei da Ordem dos Carmelitas Descalços foi testemunha ocular do dia de execução, 8 de novembro de 1799, relatando diversas passagens de João de Deus, pouco antes de o mestre alfaiate ser enforcado. Ver: TAVARES, 1975, p. 135.

62 - Os exames em João de Deus do Nascimento e Luís Gonzaga das Virgens tiveram o custo de 20\$843 réis, ver nos ADCA, 1998, v. II, p. 1207.

a correspondente punição [...]”(ADCA, 1998, p. 1196) ⁶³. Segundo o relato do frei José D’ Monte Carmelo, testemunha ocular do episódio, na manhã do dia 8 de novembro de 1799, o dia da execução, João de Deus e Luís Gonzaga, voltaram a se comportar como loucos, logo que foram levados ao Oratório para se confessar, obrigação que eles se recusaram a fazer. Pelo comportamento descrito como insano, onde eles “não falavam palavra alguma, não davam asenos ao q’ parecia uns verdadeiros loucos” (TAVARES, 1975, p. 131), tiveram os braços e as pernas amarrados por uma corda, parecendo machucá-los, pois o religioso falou que “o rosto precipitava a fazer se roxo” (TAVARES, 1975, p. 132).

Por volta das nove horas da manhã o cortejo com os réus se dirigiu do Oratório da Relação até a Praça da Piedade, onde estava a forca nova. Pela atitude desesperadora, João de Deus e Luís Gonzaga, que foram amarrados a grilhões presos aos encostos das cadeiras, seguiram levados desta forma, até o local dos seus últimos suspiros. Já na localidade onde estava o patíbulo, Luís pediu para se confessar, o que alterou a ordem das execuções, concedido pelo Juiz de Fora, João da Costa Carneiro de Oliveira (TAVARES, 1975, p.75), que presidia a execução, ficando Manoel Faustino a ser o primeiro, seguido de Lucas Dantas, Luís Gonzaga e João de Deus. O frei seguiu relatando que após a confissão e morte de Luís, João de Deus do Nascimento “estava se desfalecendo em lágrimas” e pediu para se confessar dizendo: “peço perdão a todos q’” tenho ofendido, e escandalizado, aos meus companheiros e a todos geralmente que me ouvem [...] não olhem com desgrado para uns infelizes filhos que me ficam, pois elles não são cúmplices das minhas maldades [...]”, e seguiu pedindo “ao algoz que lhe desse uma boa morte” e já na forca gritou por “JESUS Maria”, sendo as últimas palavras na vida, “mizericordia, mizericordia” (TAVARES, 1975, p. 136).

63 - Os restos mortais de Luís Gonzaga ficaram na Praça da Piedade, a cabeça de Lucas Dantas foi exposta no Dique do Desterro e a cabeça de Manoel Faustino foi exposta no Largo do Cruzeiro de São Francisco.

Considerações finais

A rebeldia exposta em 12 de agosto de 1798 na capital baiana, com boletins manuscritos, fazendo alusão à França e a República, a liberdade de comércio, ao aumento de soldo dos militares e a convocação do “Povo Bahiense” para o tempo feliz da liberdade, igualdade e fraternidade (MATTOSO, 1969, p. 148-157; TAVARES, 1975, p. 22-32), custou muito caro em termos de severidade das punições para os réus condenados. Especialmente para os quatro mortos e esquartejados, todos negros e oriundos de ventre de mães forras que passaram em algum momento de suas vidas, pelas infames garras da escravidão. Nessa história de final trágico, recortamos o sujeito histórico cachoeirano, João de Deus do Nascimento, personagem com uma rica história que nos ajudou a enxergarmos o que se passava na tensa Bahia dos fins do século XVIII.

Foi um desafio prazeroso historiar o mestre alfaiate no calor dos acontecimentos, sobretudo por relatarmos e analisarmos um sujeito histórico inquieto, que sonhava em ser grande na vida, enfrentava a “gente [branca] de consideração”, questionando a escravidão, ousando fazer política e sonhando em ver “extinta a diferença de cor” (ADCA, 1998, p. 298). Aquilo que tinha como primeira motivação o levantamento de estudo sobre um cachoeirano rebelde setecentista, foi ganhando corpo com as aulas do programa, da qual destaco as ricas e divertidas aulas de Teorias e Métodos da História, ministradas pelo Prof. Dr. Antônio Liberac Simões Pires, assim como a coorientação nas conversas iniciais e a orientação no decorrer, que apontaram dicas de leituras e preciosas revisões dos textos que nas etapas íamos entregando, num bom trabalho de construção, aliando a liberdade em pesquisarmos e o rigor na correção e nos equívocos comuns num processo de análise. Essa construção do conhecimento ganhou mais força com as dicas preciosas da qualificação, dadas pela Profa. Dra. Patrícia Valim, nos encorajando a fazer um trabalho criterioso sobre a temática, sendo que todo esse processo nos conduziu a um crescimento intelectual e um sentimento de realização de estar tornando-se um professor-pes-

quisador-historiador, onde buscamos mostrar a história como antídoto poderoso contra o racismo, a partir de histórias de vida de protagonistas negros que agiram e sonharam há mais de duzentos anos, para que fosse extinta a discriminação racial que estamos presenciando em nossos tempos sombrios, encabeçada justamente por aqueles que desprezam o nosso passado de resistência.

Numa banca composta pelos professores, Walter Fraga Filho, Antônio Liberac Simões Pires e Patrícia Valim, conseguimos a primeira aprovação desse fundamental programa de mestrado, mostrando que a luta de João de Deus do Nascimento não foi em vão, pois ela nos inspira e nos alimenta para o enfrentamento do caos do nosso presente.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta M. (orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. 7ª ed.- Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.

FLEXOR, Maria Helena O. (Org.). **Autos da Devassa da Conspiração dos Alfaiates (ADCA)**. Salvador, APEB/ Secretaria de Cultura e Turismo, 1998.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

LEVI, Giovanni. Usos da Biografia. In: AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta M (orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. 7ª ed.- Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **A Presença Francesa no Movimento Democrático Baiano de 1798**, 1975, Ed. Itapuã, Bahia, 1969.

SACRAMENTO, Flávio Márcio Cerqueira do. **De Pardo Infame a Herói Negro: o mestre alfaiate João de Deus do Nascimento**. Dissertação de Mestrado. Cachoeira-Ba, UFRB, 2016.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial. Companhia das Letras, São Paulo, 1988.

SOUSA, Avanete Pereira. **A Bahia no Século XVIII**: poder político local e atividades econômicas. São Paulo: Alameda, 2012.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **Da Sedição de 1798 à Revolta de 1824 na Bahia**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: UNESP, 2003.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Sedição Intentada na Bahia em 1798**: a conspiração dos alfaiates. Pioneira Editora, 1975.

VILHENA, Luís dos Santos. **Cartas de Vilhena**. Notícias soteropolitana e brasílicas. Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1922.

Memórias da Independência do Brasil em Cachoeira

*Tamires Conceição Costa
Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus*

Introdução

A Historiografia brasileira já se debruçou em numerosa produção acerca da temática da Independência do Brasil, tornando-se um dos temas mais visitados e revisto, no entanto, observa-se que estas produções, em sua maioria, constroem argumentos e análises imbuídas de visões limitadas, que supervalorizam questões econômicas, políticas e sociais das camadas mais ricas e, em alguma medida, das influências capitalista e necessidades externas ao Brasil.

Assim, o debate historiográfico privilegiou alguns aspectos, vistos como legítimos ao processo e negligenciou outras interpretações e outros atores sociais igualmente importantes para considerar o contexto. Conforme Guerra Filho (2004), para atender aos interesses sociopolíticos da elite, as interpretações historiográficas mais conservadoras trabalharam com a ideia de harmonia, apresentando a Guerra da Independência como um momento de consenso entre diferentes classes sociais frente a um inimigo comum: o invasor português (GUERRA FILHO, 2004, p. 45).

Este texto apresenta o produto final elaborado no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, intitulado: Independência do Brasil na Bahia: Memória e Patrimônio no Recôncavo, material paradidático elaborado para estudantes dos anos finais do Fundamental II, acompanhado por um guia para o/a professor/a, ambos os materiais tem como centralidade focar a importância da valorização do ensino de história local e regional na educação

básica no Recôncavo, em especial, na cidade de Cachoeira, dando destaque ao patrimônio material relacionado às narrativas sobre as Lutas pela Independência do Brasil na Bahia.

Desse modo, propusemos a elaboração de um livro paradigmático contendo um mapeamento histórico dos “lugares de memória” nos quais registra-se a ocorrência dos fatos marcantes do período em que a província da Bahia participou da luta contra os portugueses, e o Recôncavo assumiu um papel de destaque nos desdobramentos que culminaram na expulsão das tropas portuguesas que estavam na Bahia, constituindo o fato histórico da Independência da Bahia celebrada no dia “2 de julho” (ALBUQUERQUE, 1999).

A pesquisa historiográfica que embasou a elaboração dos materiais buscou estabelecer relação entre o passado e o presente, a partir dos espaços físicos de memória, o patrimônio histórico material da Cidade de Cachoeira, na margem esquerda do Paraguaçu, forma com a cidade de São Félix (margem) um “só organismo urbano” reconhecido pelo IPHAN, em 1971, como patrimônio cultural do Brasil, intitulada “a Heróica”, Cachoeira teve por seu povo, um papel definidor nas lutas pela Independência na Bahia, desse modo conecta-se a história o local, a regional e a nacional, fazendo destes lugares públicos, ambientes formativos, de construção e atualização de conhecimento geo-histórico, sócio-cultural e político.

O material paradigmático elaborado é um suporte para as aulas, destinadas às discussões sobre a Independência do Brasil na Bahia e a contribuição das cidades do Recôncavo, especialmente Cachoeira, nas lutas para a emancipação da província em 1823. Propõe uma abordagem pedagógica que possibilita o ensino e a aprendizagem mais próximo das realidades vividas, ligando a História social, a memória coletiva, a educação patrimonial que promove o contato do passado no presente, e entre ambos, em prospecção para o futuro, tornando o conhecimento histórico, concreto e vivo o que contribuirá para um interesse maior e conseqüentemente, um aprendizado mais efetivo dos/as estudantes e uma educação promotora da cidadania.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa para o desenvolvimento do paradiático que abordou a participação de Cachoeira e o Recôncavo nas lutas pela emancipação na Bahia, percorrendo os caminhos e fatos ocorridos durante os anos de 1821 e 1823, enfocando os principais acontecimentos, os lugares constituídos como patrimônios das memórias da independência, reunidas para produzir o conhecimento sobre a Independência da Bahia na Cidade de Cachoeira.

A pesquisa se constituiu de uma revisão bibliográfica coletando as principais produções acerca da temática sobre Independência do Brasil na Bahia, e também sobre o ensino de História, memória, patrimônio e história local, vislumbrando o conhecimento mais amplo possível acerca da temática, e da sua relação na sala de aula e na construção do conhecimento local, social e etnicorracialmente referenciado.

Enveredamos, ainda por diferentes abordagens metodológicas, tornando o estudo uma pesquisa-ação, levando para as experimentações e experiências. Foi desenvolvido um projeto intitulado: Caminhadas Patrimoniais: Passos da Independência em Cachoeira, no ano de 2016, realizando aulas de campo com estudantes da s escola públicas da cidade, mediadas por um/a professor/a, nos lugares de memória. O projeto foi um primeiro momento de colocar em prática o roteiro sobre a participação de Cachoeira nas lutas pela emancipação na Bahia, explorando os lugares históricos e os patrimônios que estiveram evoluídos no processo histórico.

O projeto possibilitou entender melhor os objetivos da pesquisa, colocando os resultados alcançados como questões a serem exploradas no produto final. Embora tendo sido realizado apenas em uma cidade do Recôncavo, conseguimos analisar a necessidade e a importância da pesquisa e do material para as escolas da região, assim como para curiosos, que visitam frequentemente a cidade. Principalmente pela falta desses conteúdos nos currículos escolares, são discussões e práticas que não são explorados, tornando o projeto algo novo e diferente para a realidade da grande maioria do público alvo.

Epistemologia geo-histórica

A complexidade e as conexões estabelecidas a partir da temática da pesquisa permite-nos dizer que há a necessidade de enveredarmos e por outras questões, lugares e, principalmente, pelas camadas populares, especialmente, da resistência do povo negro que também foi parte importante do processo emancipatório no Brasil (REIS, 1989).

Sobre a necessidade de novos olhares e de outras narrativas que sejam implicadas com a descolonização do conhecimento e com o discurso positivo e emancipatório sobre o povo negro (JESUS, 2020), que considera as particularidades regionais e suas especificidades de classe, Jurandir Malerba, afirma que:

Parece, pois, faltar uma abordagem mais focada na ação de indivíduos concretos, inseridos em configurações específicas, mas guiados por opções racionais indelevelmente orientadas com respeito afins, como ensina Weber e mesmo as mais recentes teorias da ação. Estamos falando de agentes históricos de pessoas que pertenciam a diferentes grupos, mas que tinham cambiantes projetos e interesses de individuais e de grupo (MÁLERBA, 2006, p.34).

Nesse sentido, a pesquisa segue trazendo a temática através de uma perspectiva local, aflorando novos espaços e sujeitos. Essa abordagem propõe construir a narrativa da guerra na Bahia, com ênfase nos fatos que ocorreram em Cachoeira, centro de resistência da guerra, trazendo à tona os aspectos locais, as nuances e os personagens regionais que contribuíram para a luta, mas seguem ausentes do discurso oficial sobre os acontecimentos.

A cidade em destaque é Cachoeira, local com acervo arquitetônico e trajetória histórica muito relevante para a formação do Brasil, consegue criar uma correlação entre a história e o patrimônio⁶⁴ ma-

64 - Entende-se por patrimônio "Um conjunto de bens tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência a identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira" (Constituição da República Federativa do Brasil, 2006)

terial e ainda o imaterial, a partir da memória coletiva produzida no tempo. O patrimônio imaterial entra cena por meio principalmente das experiências e memórias construídas através de fatos marcantes para o contexto do Brasil, colocando e enfatizando a cidade e esses espaços como lugares representativos da memória coletiva da cidade.

O patrimônio possui uma importante potencialidade de estimular a memória das pessoas historicamente ligadas a ele, ou seja, a população em entorno tende a ligar os espaços à memória histórica que cada um tem. De fato, é tratar o conhecimento histórico através do presente, e por consequência com algo que apresente concretude do que diz a história narrada, tanto da memória individual, quanto da coletiva. Faz do conhecimento gerado algo pertinente e muita mais fácil aprendizagem. Por outro lado, o conhecimento destes espaços históricos gerará como resultado a valoração da riqueza local, e de algum modo, a preservação como método.

Tratar de patrimônio e história necessariamente nos remete a pensar em memória e identidade, fazendo deste aspecto um local formativo e privilegiado para adquirir materialidades da história. De acordo com Le Goff (1990), a memória, por conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois ela acaba por capacitar o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana. Assim, como aponta Le Goff, a história torna-se viva e presente através da conservação concreta da memória, por meio do patrimônio imaterial.

É importante salientar que a constituição da memória está intimamente ligada à formação da identidade social ou coletiva, pois, a partir dela, conseguimos reconhecer os fatos passados e assim conservá-los como experiência para preservar no presente. Segundo Le Goff (1990), a memória aponta por estabelecer um “vínculo” ou conexão entre as gerações humanas e o “tempo histórico que as acompanha”. Essa relação que se torna afetivo, autoriza que essa população passe a se enxergar como “sujeitos da história”, participantes da história que o constitui.

Neste sentido, a análise proposta tenta colaborar com a produção do conhecimento sobre a importância e potencialidade do patrimônio para a preservação da memória e fortalecimento da identidade local. Fazendo destes lugares históricos espaços de memória viva e atualizada, referência e materialidade importante na construção identitária de sua população e da formação educacional do lugar.

O patrimônio, a memória e a identidade são substanciais para a formação dos sujeitos históricos. Usá-los como abordagem de ensino, faz do processo de aprendizagem na disciplina de história, um procedimento muito mais interativo e sólido para os/as estudantes, e consequentemente, algo viável para a formação escolar cidadã.

Assim, a metodologia do estudo meio, a abordagem experiencial, a partir dos lugares e patrimônios locais, proporciona um aprendizado para o exercício consciente da cidadania, fazendo destes/as estudantes pesquisadores/as e disseminadores/as do conhecimento compartilhado e das experiências (re)vividas e (re)configuradas a partir de uma intencionalidade que coloca os sujeitos do conhecimento no centro do processo formativo.

O complexo arquitetônico e paisagístico composto pelas cidades de Cachoeira e São Felix é um dos espaços históricos mais bem conservados da Bahia e do Brasil. Seu acervo patrimonial representa um diferencial, na sua paisagem arquitetônica mais de 700 imóveis tombados, e uma dinâmica cultural, religiosa de matriz negra, são aspectos que contribuem para a definição de sua pujança social, política e histórica para todo o país. Em sendo assim, consideramos que é possível definir este território como um lócus privilegiado de formação para a educação histórica e patrimonial para diferentes públicos.

Cachoeira na Independência da Bahia

Desde o período colonial, Cachoeira está presente na história do Brasil, quando os portugueses iniciaram o processo de exploração e instalação no Brasil. O Recôncavo foi uma das primeiras áreas a im-

plantar os engenhos de açúcar, que eram a principal fonte econômica, mantida com mão-de-obra negra escravizada. Sua localização privilegiada, com terras relativamente baixas junto à costa, entre duas regiões importantes - o Recôncavo e o Sertão -, e banhada pelo Rio Paraguaçu, rio navegável, em seu baixo curso, favoreceram o desenvolvimento da população em função da rica economia açucareira e fumageira.

Junto ao seu crescimento econômico, o prestígio e importância na política da província da Bahia, e a expansão dos engenhos, levaram a transformação e desenvolvimento da Vila (1698), aumentando expressivamente sua população e, por consequência, modificando em toda a sua paisagem, principalmente com a construção de casarões e igrejas de grande evidência para a época.

Não por acaso, a Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira foi destaque no período das Lutas pela Independência na Bahia. Devido à sua importância econômica e política, Cachoeira foi palco de decisivos acontecimentos da guerra em 1822-1823, quando assumiu o lugar de centro político da província que se rebelara contra Madeira de Melo, instalado na capital baiana. Sendo, portanto, reconhecida como cidade Heróica pela Lei Provincial nº 43, de 13 de março de 1837, em homenagem à sua contribuição na história do Brasil, especialmente pela iniciativa e resistência de sua população na guerra pela separação política entre Portugal e Brasil (MILTON, 1979).

No período da organização das lutas pela Independência da Bahia (1822/1823), a então Vila sediou o governo Interino da Província o que equivale hoje à capital do estado. Cachoeira assumiu o centro das organizações e estruturação de todas as questões relacionadas à Província da Bahia, assegurando a função de destaque e símbolo de poder nos meses que durou a guerra (ARAÚJO, 2001).

A História de Cachoeira, sua importância política no período colonial, bem como sua estrutura social e o ciclo de riqueza econômica experimentado pela região até o final do século XIX, deixaram marcas na estrutura física e, principalmente, na cultura da cidade, colocando-a, mesmo após seu declínio e decadência econômica no século XX, em

um lugar de destaque, devido à sua importância histórica e de conservação patrimonial no Brasil.

Na Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira, a organização da guerra encontrou o lugar tornou um terreno fértil para o aumento dos desejos de mudança e de liberdade de toda a província da Bahia, para incrementar os movimentos até a luta armada, a partir de meados dos anos de 1882.

Reuniões foram realizadas na Casa de Câmara e Cadeia, e em casas de particulares e organizações civis, as deliberações aconteciam em torno da aceitação da maioria pela aclamação de Dom Pedro como Príncipe Regente do Brasil. Na madrugada do dia 24 para 25 de junho de 1822, na casa de número 23, na atual praça Dr. Milton, foi decidida a aprovação da aclamação do Príncipe Regente, levando os presentes para a sessão na câmara da Vila, para oficializar a aprovação do início da guerra de Independência.

“O primeiro passo para a Independência da Bahia” - Antonio Parreiras (1928)



Na praça da Câmara e Cadeia, atual praça da Aclamação, realizou-se a sessão na manhã do 25 de junho de 1822, que vai representar a definição do primeiro passo para a Independência da Bahia, em Cachoeira. Consolidou-se como a Data Magna da Cidade, tendo sido reconhecida pelo Estado da Bahia, através da Lei 10.695/07, que transfere oficialmente a capital do Estado para a Cidade de Cachoeira, em reconhecimento aos feitos em prol da Independência.

O "grito" de D. Pedro, em 1882 no Ipiranga, foi ouvido apenas em 2 de julho de 1823, com o fim da guerra pela Independência da Bahia, em Salvador. Acorreram a Salvador batalhões do Recôncavo, do Sertão e pessoas várias que faziam parte de diferentes realidades sociais, foi um momento histórico que congregou pretos, pobres, senhores de engenhos, homens ricos e escravizados (TAVARES, 2005).

É fato que os interesses dos grandes proprietários de engenhos do Recôncavo não eram os mesmo dos negros escravizados, cada grupo desses, lutava em busca de seus objetivos e com desejos bem distintos.

O Tambor Soledade – recorte da obra "O primeiro passo para a Independência da Bahia" - Antonio Parreiras (1928)



A Independência poderia significar liberdade para a maioria da população negra do Recôncavo submetida ao sistema escravocrata, muitos desses escravizados encontravam na participação da guerra o

fim da condição desumana em que viviam. Cachoeira junto com outras vilas do Recôncavo como: Santo Amaro e Saubara, Maragogipe, São Francisco e São Félix vai aumentar o número de soldados ajudando e fortalecendo o movimento revolucionário durante toda a guerra.

A riqueza dessa história e a quantidade de monumentos na cidade demonstram sua expressiva importância e valor, com seus prédios históricos, casarões e igrejas que contribuíram para configurar a História da cidade e de sua população, assim como em todo cenário nacional, mantidos até os dias atuais. Conhecer a cidade é viajar no passado e na história da formação do país.

É importante considerar as características políticas, patrimoniais e históricas da cidade, principalmente pela conservação dos lugares que "testemunharam" parte da história e lutas do povo baiano, esse aspecto deve ser explorado nas escolas e nos ambientes educacionais.

Acreditando na educação através do patrimônio e dos espaços de memória da cidade como um caminho possível para conhecer e produzir conhecimento, vamos usar a Cidade de Cachoeira, como um exemplo dessa possibilidade. Considerando os lugares de memória como um terreno carregado de sentidos, muito propício para o desenvolvimento do conhecimento da história da cidade e de seu povo.

Um exemplo desse simbolismo é "O Hino da Cachoeira" executado pela primeira vez na festa do centenário, (25 de junho de 1922), na Praça da Aclamação. Naquela ocasião, os cachoeiranos, emocionados, ouviam e aplaudiam a poesia exaltada de patriotismo do poeta Sabino de Campos, autor da letra, e a música do Maestro Manuel Tranquilino Bastos, autor que também compôs o dobrado para piano sobre a cidade com o título "As Glórias da Cachoeira", em que evoca e homenageia o papel da cidade de Cachoeira e de seus filhos na guerra que consolidou a Independência do Brasil, o 25 de Junho de 1822.

A memória coletiva de uma cidade pode ser revelada nos lugares e patrimônios históricos, fazendo da memória passada algo mais concreto e próximo de quem a conhece. A utilização desses espaços

como caminho, percurso e método para a construção de conhecimento, possibilita o contato com os fatos históricos, de forma interativa e mais prospectiva.

Assim, é válido aproveitar as vantagens arquitetônicas da cidade como meio de ensino, como também para conscientizar e incentivar a relação de pertencimento ao lugar. Cachoeira consegue conciliar o desenvolvimento de atividades de ensino, a herança arquitetônica e as experiências históricas que são partes da história nacional.

O enfoque das *caminhadas patrimoniais* pela história da Independência do Brasil, na Bahia e no Recôncavo visa dar a conhecer os lugares que resistiram não só ao poder do tempo, mas também ao processo degradante de uma história contada pelas elites, que alijou dos seus registros, personagens populares, personalidades negras, organizações sociais, mas que ainda hoje, fazem parte do patrimônio imaterial da cidade, nas memórias implicadas, narradas de geração em geração, e que se constituem como fontes históricas relevantes daquele momento marcante para o país.

Esses espaços provocam a curiosidade, a exaltação de sua beleza, mas para além disso, nos incentivam a conhecer e refletir sua história e seu valor para a população local e para o país.

Considerações finais

A pesquisa realizada resulta na elaboração de um livro paradidático para utilização no ensino fundamental, é um suporte para estudantes e professoras/es que desejam trabalhar com o conteúdo da Independência, de uma forma vivencial e comprometida com a descolonização do conhecimento, suprimindo uma lacuna de materiais didáticos mais diversos e democráticos nas escolas públicas do Brasil, sendo portanto, uma contribuição relevante para a prática pedagógica que visa também a implementação da lei Federal 10.639/03, uma vez que destaca a participação do povo negro do Recôncavo na ocorrência dos fatos históricos brasileiros.

Neste sentido é que o paradidático: *Independência do Brasil na Bahia: Memória e Patrimônio no Recôncavo* propõe uma análise mais democrática, enfatizando sujeitos, lugares e regiões pouco trabalhadas em livros didáticos e nos ambientes escolares, especialmente nos lugares próximos, e que foram cenários das histórias do livro, levando aos sujeitos percebe-se no processo.

Ao priorizarmos o conhecimento local, aquele mais próximo às realidades dos/as estudantes e professores/as, podemos provocar interesse e implicação, e por consequência, reconhecimento e valorização de identidades antes subjogadas e desconsideradas nas narrativas históricas e sociais.

Inserir conteúdos da história local nos currículos escolares, destacar o protagonismo negro e propor alternativas metodológicas do ensino de História, dando ênfase aos lugares e sujeitos ligados às realidades dos/as estudantes, foram objetivos alcançados por este trabalho de pesquisa.

Por fim, destacamos que a pesquisa historiográfica elaborada, e o projeto criado como prática da pesquisa deram suporte para a criação de novos projetos de ensino, em curso, e para futuras pesquisas de aprofundamento temático, além de conferirem visibilidade e projeção dos resultados, que se estenderam em práticas escolas da educação básica com o apoio das Secretarias Municipais de Educação e do Estado da Bahia, conferindo a viabilidade e os resultados pedagógicos e de formação cultural real na vida de muitos jovens do Recôncavo.

Referências

ALBURQUERQUE, Wlamyra R. de. **Algazarra nas ruas: Comemorações da independência na Bahia (1889-1923)**. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

ARAÚJO, Ubiratan Castro de. **A Guerra da Bahia**. Salvador: CEAO, 2001

GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz. **O povo e a Guerra: A participação popular nas lutas pela Independência da Bahia**. (Dissertação de Mestrado). Salvador: UFBA, 2004.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Narrativas implicadas sobre memória, cultura e negritude no Recôncavo da Bahia. In.: FREITAS, Joseânia Miranda, CUNHA, Marcelo Bernardo da (orgs.) Dossiê Memórias, Narrativas e Patrimônios. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n.14, mai-ago, 2020, p. 612-626.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990

MALERBA, Jurandir. Introdução –**Esboço crítico da recente historiografia sobre a independência do Brasil** (c. 1980-2002). In: MALERBA, Jurandir (org.). **A independência brasileira: novas dimensões**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MILTON, Aristides. **Efemérides Cachoeirana**. Salvador: UFBA, 1979.

REIS, J. O jogo duro do dois de julho: o “partido negro” na independência da Bahia. In.: SILVA, Eduardo, REIS, João José. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**: São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **Independência do Brasil na Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2005.

“Um candomblé incomodativo” e o jornal a tarde

*Bárbara Santana Nogueira
Antônio Liberac Cardoso Simões Pires*

Introdução

Muitos são os discursos e os motivos pelos quais o Candomblé sofreu perseguições pelas mídias impressas na Bahia. Na sua maioria, carregados de preconceitos, os jornais ditos imparciais, impuseram seus posicionamentos e preferências religiosas, num país e numa Bahia onde a laicidade era constitucional, em vias legais, eram permitidas todas as práticas religiosas. Porém, na prática, o cenário era outro, pois alguns cultos eram subjugados e criminalizados, em especial o Candomblé e seus adeptos.

Tal perseguição também era institucional por parte do Estado, que se utilizava de um código penal que facilitava e dava brecha para que as batidas policiais acontecessem por diversos motivos e em especial pelo incômodo da vizinhança e pelo bem da moral e dos bons costumes. Haja vista, que os mesmos motivos das batidas estavam presentes em notícias dos mais diversos jornais que circulavam na cidade de Salvador, no tocante dessa pesquisa o Jornal A Tarde, quando a denúncia era a própria notícia ou mesmo a ação policial em alguma casa de Candomblé.

Este artigo é fruto de um trabalho de pesquisa realizado no programa de Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e teve como objetivo principal apresentar e analisar o posicionamento do periódico soteropolitano A Tarde frente à repressão aos candomblés, em Salvador, no período que compreende os anos de 1912 a 1937. A partir da análise de conteúdo de edições do jornal e literatura que versam sobre a perseguição e a prática religiosa de matriz africana na cidade no período supracitado.

Assim como na dissertação apresentado ao programa de Mestrado, este artigo busca, além de apresentar parte desse trabalho, responder umas das principais perguntas: Seria o jornal um mero anunciador ou um agente da perseguição? Para tanto se faz necessário uma breve abordagem histórica da perseguição aos candomblés a partir de trabalhos já publicados sobre a temática, seguido da análise de algumas notícias publicadas no A Tarde.

Perseguições aos candomblés

O Candomblé nasce e permanece numa sociedade cristã onde suas práticas religiosas eram vistas com maus olhos, principalmente se praticada por escravizados e ex-escravizados, que em fins do século XIX representava uma quantidade relevante da sociedade e diante do preconceito esse povo de fé, foi por muito tempo perseguido e inferiorizado, pois as “práticas de matriz africana eram ora silenciadas, ora perseguidas e depreciadas porquanto identificadas com atraso e desvio dos modelos civilizatórios europeus” (SANTOS, 2008, p.13).

Do início do século XX aos dias atuais, diversos intelectuais se debruçaram sobre a temática negra e sobre os candomblés. Suas contribuições são inegáveis à ciência e à sociedade, na medida em que colaboraram para desmistificar algumas crenças. Nina Rodrigues, Edson Carneiro, Donald Pierson, Roger Bastide, Pierre Verger e Lisa Earl Castillo são alguns dos quais se propõem a discutir o negro e sua religiosidade. É bem verdade que o trabalho de Nina Rodrigues recebeu diversas críticas de diversos intelectuais, dentre eles Edson Carneiro, que dedicou grande parte do seu trabalho a esta causa (a causa negra).

Carneiro destaca o sincretismo muito presente no candomblé desde suas origens, “Depois desse sincretismo assim dizer interno, viria o sincretismo maior, da mitologia nagô com as religiões brancas - o catolicismo e o espiritismo - com a mítica ameríndia” (CARNEIRO, 1981, p.43). Nascida no seio da escravidão e cheia de hibridismo, o candomblé sofreu desde seus primórdios com a repressão, que se intensifica com a República e as perseguições policiais. Car-

neiro tenta entender o “Porque elas resistem apesar de tudo – apesar da estupidez das batidas policiais, apesar dos sorrisos irônicos dos balsés das avenidas. (CARNEIRO, 1981, p.32).

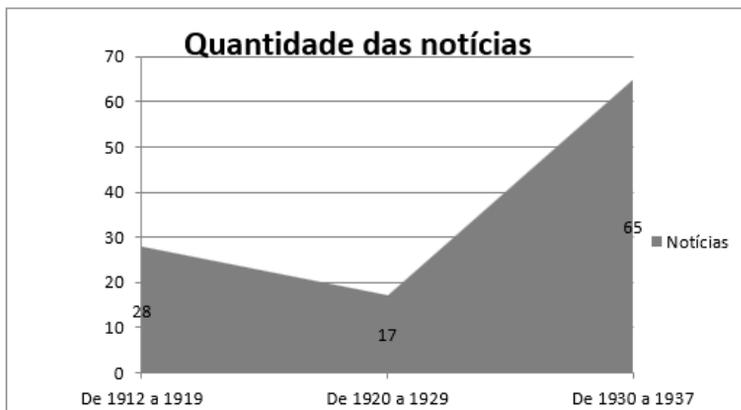
Resistir foi à única opção desde que homens e mulheres submetidos à escravidão chegaram a esse continente. Nesse processo de resiliência, muitas vezes foi necessário silenciar e agir com cautela e diplomacia, transmitindo seus conhecimentos a poucos e mesmo agindo com maior discrição, não foi possível fugir às perseguições.

O discurso do jornal

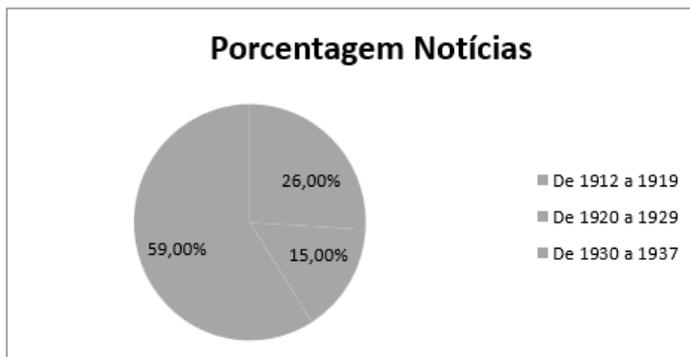
Pensar sobre um jornal, seja ele qual for, é pensar no seu papel e no seu “lugar-social”, enquanto comunicador e formador de opinião. Para tanto, nesse trabalho, e, sobretudo no trabalho do historiador, ao se deparar com uma fonte, é necessário questionar, identificar e analisar esse lugar e compreender que “É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 1982, p.56). A fonte principal dessa pesquisa é o jornal *A Tarde*, que tem a sua história marcada pela oscilação de posicionamentos políticos, ora como um jornal da situação, ora como da oposição.

Deparamo-nos aqui com um periódico que muito provavelmente seja mais que um comunicador ao noticiar sobre o Candomblé, tenha por vezes o papel de algoz, de um agente da perseguição. E, ao produzir uma análise sobre o mesmo, faz-se necessário um olhar atento para o não dito, para aquilo que está implícito no discurso, seja na abordagem como veremos ou mesmo no local onde as notícias aparecem no meio do jornal e, na grande maioria, nas últimas páginas.

Ao analisarmos as notícias do *A Tarde*, podemos entender como funcionavam as perseguições aos Candomblés em Salvador entre os anos de 1912 a 1937. Analisamos 110 notícias distribuídas neste período, pois restrinjo minha pesquisa a averiguar o conteúdo daquelas que aparecem explicitamente o termo Candomblé. Abaixo uma tabela quantitativa:

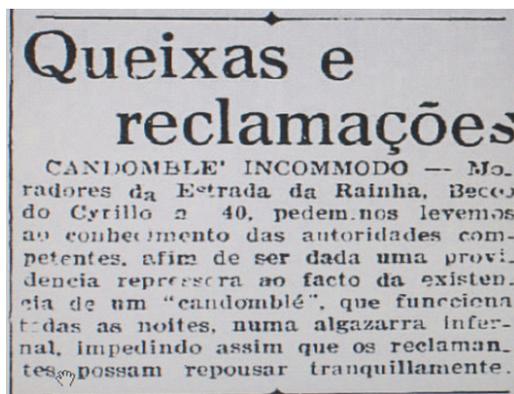
Gráfico 1 - *Quantidade de Notícias do Jornal A Tarde.*

São perceptíveis as mudanças em relação ao destaque dado ao texto das matérias, pois, nos primeiros cinco anos do período estudado, o espaço ocupado por denúncias ou reportagens sobre o povo de santo é infinitamente menor aos utilizados nos anos seguintes, nos quais se destacam 1930 e 1937 com um maior número de matérias sobre os terreiros, ainda carregadas do discurso modernizador muito utilizado no segundo mandato de J.J Seabra, que intensifica a perseguição aos Candomblés, a fim de cumprir com seu ideal civilizador e modernista. Como podemos ver abaixo, foi na década de trinta que ficou concentrada a maioria das notícias, sendo em 1937 ao todo 19 notícias.

Gráfico 2 - *Porcentagem de Notícias do Jornal A Tarde.*

No geral, as notícias são decorrentes de uma denúncia de pessoas vizinhas ao terreiro de Candomblé. Pode-se perceber que a própria denúncia pode ser a notícia. Percebe-se que o periódico traz um espaço para as denúncias de insatisfação do povo, espaço que até 1925 tem o título de "Queixas do Povo". Em 1928, ela muda de nome para "Eu venho me queixar", ficando mais claro que o texto da coluna é fruto de uma insatisfação do povo. Dois anos depois a coluna muda novamente de nome para "Queixas e Reclamações".

Figura 1 - Jornal A Trade de 12 de dezembro de 1930



Independente do nome e do ano, esta coluna sempre apresenta a mesma estrutura. Traz a denúncia da população e muitas vezes sobre um determinado terreiro que está incomodando a vizinhança, pedindo providências à polícia para resolver o impasse. Apresenta, ainda, os espaços de culto aos Orixás como locais que, além de perturbar a tranquilidade, estão cheios de ladrões e vagabundos que ficam até altas horas da madrugada a produzirem batuques. O discurso acima é influenciado pelas teorias científicas:

As teorias científicas europeias desenvolvidas na Europa exerceram fortes influências sobre os estudos brasileiros, que geralmente as adaptavam à nossa realidade. Teóricos como Silvio Romero e Euclides da Cunha, entre o final do século XIX e início do XX, e Oliveira Viana, já na década de 20 deste século, adaptaram o Darwinismo Social,

acrescentando a teoria de Cesare Lombroso sobre a relação entre raça e criminalidade aos seus estudos sobre a criminalidade (REIS, 2001, p.35).

A coluna relata que diversas pessoas denunciaram, mas não estão implícitas quantas, “Nas linhas e entrelinhas, buscam-se histórias individuais e de grupos sociais. Perseguidores, defensores e perseguidos. Tensões e estratégias de resistência” (SANTOS, 2009, p.24). O que se faz necessário à leitura atenta de cada notícia.

“*Os Crimes de Morte da Bruxaria: “A Tarde” acompanhou a exumação do cadáver de Porphyria, em Itapoan*”, esse era o título em primeira página do dia 5 de fevereiro de 1916, no corpo da notícia elogios ao delegado Cabral por ter conduzido a diligência fúnebre ao cemitério do arraial, “*no caso da bruxaria curandeira e assassina*”. Segundo a notícia Porphyria foi explorada pela vagabundagem que se comunica com poderes ocultos nos centros espíritas e nos esconderijos dos santos dos terreiros de Candomblé (seria uma associação ingênua entre espiritismo e candomblé, por desconhecimento, não se tratava de um Candomblé e sim de uma casa de Umbanda).

O corpo foi exumado e levado para o Instituto Nina Rodrigues, depois de diversas testemunhas reconhecerem a cova e com dificuldade o corpo. Já o autor do crime, o “Bruxo Daniel”, foi preso e em sua casa, segundo a reportagem, foram encontradas provas de que o mesmo trabalhava com o uso da medicina ilegal, e o desdobrar do caso segue numa próxima reportagem que infelizmente não tivemos acesso. No geral o discurso é pautado na criminalização da crença em torno das práticas de cura e das tradições como veremos na próxima notícia.

“A indústria criminosa da Bruxaria: Nossa reportagem surpreende a cura de um demônio – Os suplícios. ‘A Polícia no esconderijo do curandeiro’”, essa é a notícia de 16 de setembro de 1916. Em um trecho se diz que: “A Bahia, com certeza é o centro em que é maior o número de vagabundos, de vadios que vivem a larga com os proventos da exploração, da ignorância fanatisada, da credence em poderes occults” (A Tarde, 16/09/1916)

Definidos como aqueles que exercem a medicina das garrafas e até mesmo tóxicos, citando o caso da Porphyria Maria, vítima do curandeiro Daniel, que, segundo o jornal, o caso aconteceu por falta de uma ação mais efetiva da polícia. O periódico deixa evidente o seu posicionamento em favor da repressão e das perseguições às práticas religiosas e culturais dos povos de matrizes africanas, ressaltando aqui como vagabundos enquadrando no Art. 399 e nos artigos 156, 157 e 158 por exercer a medicina ilegal de acordo com o Código Penal, de 1889.

Num outro episódio o jornal teria recebido por três dias várias denúncias de vizinhos e, diante das mesmas, o jornal A Tarde saiu em busca da notícia e, como ele mesmo se intitula, assumindo o papel de salvador, aquele que estava evitando mais uma morte, fazendo uma crítica à ineficiência do Estado e da polícia.

Na localidade de Pirajá Antônio Francisco de Oliveira, mais conhecido como Antônio Sapateiro, estava a curar um rapaz que, segundo ele, estava possesso. O repórter foi ao local e acompanhou nos mínimos detalhes o procedimento de cura e, por fim, a polícia cerca a casa e leva os envolvidos a prestar esclarecimento, o que se constituía numa prática comum quando as batidas eram realizadas.

Ao pesquisar sobre perseguição aos candomblés percebe-se que este sofreu com a repressão desde seu princípio. Aqui foi analisado somente uma de muitas formas de repressão ao povo de fé, tão cruel quanto às outras, pois coloca sobre o sofrimento do outro um olhar frio, dissemina ideias preconceituosas contra os terreiros, influenciando e sofrendo influências.

O teor das notícias consiste basicamente em denunciar o culto aos orixás, que acontecem durante a noite, na qual o barulho produzido incomoda a vizinhança, que desconhece a importância do som para o povo de santo. Como identifica Lima Barreto ao dizer que:

O som dos atabaques foi se constituindo num chamado, foi se tornando uma senha para que se agrupassem. Buscassem juntos o resgate de suas identidades tribais, de seus costumes familiares

deixados para trás, de sua sabedoria milenar e da ciência das folhas que curam e também podem matar (2009, p.32).

As notícias contribuem e influenciam na criação de um discurso no qual o Candomblé é visto como algo ruim e diabólico. “Enfim, candomblé equivalia a feitiçaria na mentalidade ajustada e na ideologia hegemônica da época” (REIS, 2008, p. 106), imaginário que se propaga e se sustenta na ignorância e no preconceito da sociedade baiana, marcada pelas teorias modernistas e higienistas.

Pode-se perceber que a abordagem presente no jornal *A Tarde* é influenciada pelas teorias raciais e ainda carregada de resquícios da escravidão. E, também, que o culto afro era visto como algo incivilizado.

Considerações finais

O Jornal *A Tarde* e o Candomblé; enquanto um buscava mecanismos para se tornar um grande veículo de comunicação atento às transformações dos primeiros anos da República, e para tanto perseguia o outro, o outro (o Candomblé) seguiu criando mecanismos de negociação com uma sociedade que os marginalizava em virtude das ideias higienistas e modernistas.

Perseguir os Candomblés foi um meio de se mostrar atento aos problemas da cidade, desde os primeiros anos de vida do jornal *A Tarde*, que ao longo das três décadas aqui estudadas, foi encorpando seu discurso acerca do mesmo, pesquisando, procurando entender e apresentando um posicionamento diante das denúncias aos candomblés que incomodavam e geravam as batidas policiais que reprimiam os representantes desta religião.

No tocante as variações sutis no discurso do *A Tarde* dizem respeito ao seu posicionamento, de 1912 a 1937. O Brasil e a Bahia passaram por diversas transformações, sobretudo na política, e na sua maioria o jornal assumiu o lugar de um periódico de oposição.

Concluimos que o periódico fez o papel de um agente da perseguição em diversos momentos, onde ele se coloca contra a prática

da religião e defende a ação da polícia, saindo da posição de um mero anunciador nos seus primeiros anos para um agente. E identificamos que a década de 30, momento onde se acreditava que a repressão havia amenizado, haja vista que a década de 20 é considerada por diversos pesquisadores como o auge da perseguição, no entanto foi um momento de grande repressão, mesmo que nesse período, as discussões acerca da religião e da cultura negra eram de interesse de diversos cientistas.

Referências

- BARRETO, José de Jesus. **Candomblé da Bahia: Resistência e identidade de um povo de fé.** Salvador: Solisluna Design e Editora, 2009.
- BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia: rito nagô.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRAGA, Júlio. **A cadeira de Ogã e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- CARNEIRO, E. **Religiões Negras/Negros Bantos.** 2ª ed., Rio de Janeiro/Brasília, Civilização Brasileira/INL, 1981.
- CASTILLO, Lisa Earl. **Entre a oralidade e a escrita: a etnografia nos candomblés da Bahia.** Salvador: EDUFBA, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano.** 1. Artes de Fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia: Estudos de Contacto Racial.** São Paulo: Editora Nacional. 1971.
- REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano: Escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- REIS, Meire Lucia Alves dos. **A cor da Notícia: discurso sobre o negro na imprensa baiana 1888 -1937.** Salvador: UFBA, 2001.

Rodrigues, Nina. **Os Africanos no Brasil**. 8. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

SANTOS, Edmar Ferreira. **O poder dos candomblés**: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Coordenador). **Mapeamento dos terreiros de Salvador**. Salvador: UFBA, Centro de Estudos Afro-Orientais, 2008.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixá: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 1997.

O exercício da prostituição em Feira de Santana (1940-1960)

*Thaia Conceição Porto
Luciana da Cruz Brito*

Introdução

Os processos judiciais são uma ampla fonte histórica, capazes de nos oferecer detalhadas descrições sobre uma época ou sobre um grupo social. Foi, principalmente, através deles que pudemos encontrar prostitutas em ruas, bares ou em suas casas na cidade de Feira de Santana, entre os anos de 1940 e 1960.

De acordo com Chalhoub (2012, pp. 41-42), a importância da utilização de processos criminais, não está na necessidade da busca “do que realmente se passou”, mas em permanecer atento aquilo que se repete dentro dessas fontes.

A partir das nuances encontradas nos processos judiciais e nas reportagens vinculadas pelos periódicos locais é possível observar que, no período estudado, a cidade de Feira de Santana, passava por um endurecimento do projeto modernizador em busca de uma nova ordem social, tendo seu alicerce em um movimento de segregação racial e econômica, que buscava a construção de uma cidade civilizada e moralizada. Nesse aspecto, as prostitutas eram um grupo social considerado um empecilho para concretização do projeto de modernização almejado por autoridades e elite local.

O exercício de prostituição

O historiador Alberto Heráclito (2003, p. 91) afirma que já em 1933, a cidade de Salvador concretizou uma proposta semelhante a

publicada pelo jornal feirense, e como consequência do combate ao meretrício escandaloso, houve uma mudança em alguns dos territórios ocupados pela prostituição na capital baiana. Da mesma forma, Feira de Santana se empenhava em realizar deslocamento equivalente, retirando as mundanas das ruas principais da cidade e concentrando-as em locais mais afastados do centro. Das vinte e quatro meretrizes encontradas nos processos crimes do CEDOC/UEFS⁶⁵, onze moravam na Rua Sales Barbosa, também denominada Rua do Meio.

O jornal Gazeta do Povo publicou uma reportagem na década de 1960, com o propósito de solicitar às autoridades que meretrizes da Rua Sales Barbosa, fossem realocadas para outro espaço. Sobre o meretrício a reportagem observava:

Ele tem sido objeto de preocupação de todas as autoridades policiais, que procuram resolver o problema afastando as pobres infelizes para local mais distante do centro urbano.

Há pouco tempo em Salvador o Delegado de Costumes afastou da Rua Padre Vieira e imediações todo o mulherio, considerando a má localização e a presença de edifícios públicos nas imediações [...] (JORNAL GAZETA DO POVO, 1960).

Além do incômodo que se gerava ao abalar o ideal moralizador da cidade, o perfil das meretrizes também podia ser fonte incômodo. A maioria delas tinha entre 20 e 30 anos, migrantes de regiões circunvizinhas, sendo pobres e negras.

65 - Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC) da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Tabela – Dados das meretrizes⁶⁶

	Total ⁶⁷	Entre 18 e 30 anos de idade ⁶⁸	Condição econômica pobre/ precária ⁶⁹	Nascida em outro município ⁷⁰	Analfabeta/ Assina o nome ⁷¹
Branca/ Clara	2	2	1	2	1
Parda/ Morena	0	9	6	7	9
Preta/ Escura	8	6	8	3	6
Cor ignorada	4	1	1	1	0

Fonte: CEDOC/ UEFS. Elaborada pela autora.

Junto com o crescimento do número de das casas de prostituição, surgiam reclamações acerca de estabelecimentos específicos por onde circulavam meretrizes, como no caso do Café Oriente. Também localizado na rua Sales Barbosa, o empreendimento era destacado na imprensa como cenário de tiroteios, espancamentos e bebedeiras, frequentado por prostitutas, malandros, desordeiros e ébrios. Possuindo um alto falante que tocava repetidas vezes as mesmas músicas “de acordo com as poses, a paixão e a cachaça do freguês, que assim mandava, a qualquer esquelada e sífilítica messalina, as suas convincentes juras de amor” (JORNAL FOLHA DO NORTE, 1957), o Café vinha perturbando o sossego dos moradores das ruas Monsenhor Tertuliano, Senhor dos Passos e Praças Frões da Mota e Dom Pedro II. O texto finalizava exigindo a atuação do poder público diante do espaço de imoralidades:

66 - Tabela construída a partir da coleta de dados vinte e um processos crimes entre os anos de 1940 e 1963, onde foram encontradas vinte e quatro meretrizes.

67 - Nos documentos existem quatro prostitutas em que não há referência de cor.

68 - Nas fontes encontramos apenas duas meretrizes com mais de trinta anos de idade e cinco com idade ignorada.

69 - Nos documentos não existe nenhuma classificação de condição econômica que não seja pobre ou precária. O que há é a falta de informação sobre esse aspecto de sete meretrizes.

70 - Nos processos crimes dez não há a informação do município de origem de dez prostitutas.

71 - Nas fontes apenas uma meretriz foi declarada com instrução primária, sendo esta de cor branca; uma foi declarada alfabetizada, tendo sua cor ignorada; duas foram declaradas com instrução rudimentar, sendo uma parda e outra preta; e quatro delas não possuem qualquer informação sobre sua instrução.

Moradores das vias públicas acima referidas, alarmados com os rumos que os desregramentos do “Café Oriente” estão tomando, vieram a esta redação solicitar, por nosso intermédio, das autoridades públicas – a quem esta nota é endereçada – enérgicas e imediatas providências contra as façanhas do perigoso açougue.

Todos os cabarets da cidade foram fechados. A que se atribui, então, a extraordinária e despropositada vitalidade do “Café Oriente”, o pior, o mais deplorável, o mais ruidoso de todos os antros de prostituição desta terra? (JORNAL FOLHA DO NORTE, 1957)⁷².

Fotografia – Rua Monsenhor Tertuliano



Fonte: GAMA, Raimundo Goncalves. **Memória fotográfica de Feira de Santana**. Feira de Santana, Ba: Fundação Cultural de Feira de Santana, 1994.

No artigo, além da indignação perante a falta de ação da administração pública da cidade, a matéria faz uma rara associação, no caso de Feira de Santana, entre a prostituta e as doenças venéreas denominando-a como “esquelética e sífilítica messalina”.

72 - Jornal Folha do Norte, 13/04/1957. Número 2492, ano XLVII.

Estudado a prostituição feminina em Salvador entre décadas 1900 e 1940, Nélia de Santana (1996, p. 75), aponta que apenas na segunda metade do século XIX a correlação entre a sífilis e o exercício da prostituição se intensificou. Percorrendo a história das pesquisas sobre a sífilis, mostra que um dos fatores que contribuíram para uma nova percepção e preocupação relacionada a doença venérea teria sido a descoberta de que se tratava de uma enfermidade hereditária, podendo ocasionar abortos e crianças com má formação, consequências que comprometiam a construção de uma sociedade saudável.

Assim, figuras como Lourdinha da Bahia “rameira da rua do meio”, uma pessoa “sem modos e sem compostura”, exigiam mais atenção do poder público, da imprensa e da população no sentido de defender a honra das famílias e a ordem social. Frequentadora assídua do Africano Bar, Lourdinha ocupou diversas linhas do jornal Gazeta do Povo no final do ano de 1959 e início de 1960. Durante as segundas-feiras, dia mais movimentado da cidade, Lourdinha costumava beber naquele bar junto com outros indivíduos. As queixas se referiam as arruaças e o palavreado utilizado nos momentos em que famílias transitavam por aquele local. Por ser um ponto de encontro de “meretrizes imundas, verdadeiros farrapos humanos em promiscuidade com malandros e capadócios da pior espécie”, as sociabilidades forjadas no Africano Bar, eram consideradas pela imprensa como algo típico de um bar africano:

Um velho couro de ladrões e assassinos (...). A sua clientela é recrutada entre esses elementos tendo contra-peso as rameiras, tais como “Lourdinha da Bahia”, desordeira contumaz que tem sido motivo de nossos comentários e queijados (JORNAL GAZETA DO POVO, 1959c).

Nesse sentido, a escrita da reportagem não esconde a discriminação racial ao associar o negro e o africano ao que, na visão dominante, seria a escória da sociedade. Para compreender melhor os cenários e relações desenvolvidas no contexto da prostituição iremos avançar para dentro das residências desses sujeitos.

Habitação

Era uma quarta-feira, 18 de junho 1958, quando Altina M. S. recebeu uma intimação que lhe dava o prazo de dez dias para sair da casa em que morava de aluguel na rua Leonardo Pereira Borges.⁷³ Tratava-se da sentença de uma ação de despejo na qual Renato Santos Silva, o proprietário de uma casa alugada por Altina, reivindicava o pagamento de três meses de aluguel atrasado:

[...] o Dr. Renato Santos Silva, médico, casado, residente nesta cidade, move a presente ação de despejo contra Altina M. S., brasileira, solteira, doméstica aqui também residente sob a delegação de que a Ré tendo alugado a êle acionante a casa site à Rua Leonardo P. Borges, nesta cidade, n. 85, acha-se em mora com o pagamento dos respectivos alugueis por 3 meses (PROCESSO CIVIL, 1958).

A partir da comparação entre os valores dos impostos prediais das residências⁷⁴, podemos sugerir que a casa alugada por Altina era espaçosa, refletindo no valor do aluguel, lhe custando mensalmente a importância de CR\$ 1.500,00 (mil e quinhentos cruzeiros) o que pode ter dificultado o cumprimento do acordo feito com o dono do imóvel. Talvez a pretensão de Altina fosse dividir a casa com outras pessoas, o que justificaria a escolha de uma casa maior. Também podemos imaginar que a falta de pagamento do aluguel pode não ter sido a única razão que fez com que Renato buscasse reaver sua propriedade. No processo Altina aparece como doméstica, mas o que explicaria ter ela conseguido nos meses anteriores pagar alta quantia do aluguel? Além disso, o que representava para a reputação de um médico, em uma cidade que tanto almejava a moralidade e o progresso, ter um imóvel em seu nome ocupado por uma mulher como Altina?

De acordo com Caulfield, para os juristas do fim do século XIX e início do século XX, “mulheres honestas não moravam em ca-

73 - Também conhecida como Beco do Ginásio.

74 - A casa possuía o imposto predial no valor venal de 180.000,00 cruzeiros, enquanto a maioria das casas da mesma rua o valor venal estava entre 18.000,00 e 60.000,00 cruzeiros. (Jornal Folha do Norte, 08/03/1958. Número 2539, ano XLVIII).

sas “imorais”, como os cortiços de estrutura precária e superlotados” (CAULFIELD, 2000, p. 89). Esse perfil de moradia exposto pela autora se aproximava aos das mulheres de “vida livre” feirenses. A imprensa adjetivava suas habitações como “cortiços” onde as “mariposas”⁷⁵ ficavam as portas e inibiam a passagem de senhoras e mocinhas (JORNAL GAZETA DO POVO, 1959b).

Aqui encontramos Altina novamente, passados sete meses ela já possuía outra morada, e agora um novo processo envolvendo o seu nome era aberto. Dessa vez, na esfera criminal, fora impetrado um *habeas corpus* preventivo que além de Altina continha os nomes de Alice A. C., Maria de Lourdes S., Nilza A., Hilda Maria de J., Marilda A., Lourdes B. M., Regina do N., Raimunda do N. e Mariente B. de C. que, de acordo com o advogado das mesmas, vinham sofrendo coação ilegal que lhes feria o direito de ir e vir. Alice e Altina eram locatárias das casas números 62, 75 e 81 também localizadas na rua Leonardo Pereira Borges, enquanto as demais seriam sublocatárias.

Dessa vez, o delegado regional teria dado o prazo de cinco dias para que Altina e as outras pacientes abandonassem os prédios que residiam sob pena de serem presas. Ao explicar a sua versão ao Juiz de Direito da Vara Crime, o delegado afirmou:

[...] determinei que as mundanas residentes da Rua Leonardo Pereira Borges, conhecida por “Beco do Ginásio”, fossem dali retiradas, para lograr já designado pela polícia, em face de vários pedidos de providências das famílias residentes nas Avenidas Senhor dos Passos e Rua Visconde do Rio Branco, secundado por várias comissões de ginásianas, visto a falta de moral das referidas mundanas naquela artéria. [...] (PROCESSO CRIME, 1958a).

O delegado ainda acrescenta que não houve determinação para a prisão das mundanas, mas a tomada de medidas para o bem da sociedade já que aquela rua teria se transformado em um antro de promiscuidade, um verdadeiro bacanal e em vias da inauguração do Cine

75 - Termo utilizado para se referir a mulheres exerciam a prostituição.

Santanópolis, aquele local se tornaria passagem obrigatória para as famílias feirenses.

Assim, três dias depois de receber as explicações do delegado, o juiz João de Almeida Bulhões proferiu sua decisão. De acordo com o seu parecer, por se tratar de uma autoridade, o delgado gozaria da presunção da verdade e, tendo ele afirmado que não havia determinado o encarceramento de nenhuma daquelas mulheres, julgava o *habeas corpus* improcedente.

O direito brasileiro tratou de enquadrar as prostitutas na legislação e desde 1890 o Código Penal no seu artigo 227 previa que o ato de “excitar, favorecer, ou facilitar a prostituição de alguém para satisfazer desejos desonestos ou paixões lascivas de outrem” acarretaria a pena de prisão, sendo essa pena dobrada caso o crime fosse cometido por tutor, curador, pessoa responsável pela guarda ou marido. De acordo com Carolina Silva Cunha de Mendonça (2014, p. 60), o artigo seguinte do mesmo código poderia ser dividido em duas partes. A primeira direcionada a figura dos *caftens*, em que se criminalizava a indução de mulheres “quer abusando de sua fraqueza ou miséria, quer constringendo-as por intimidações ou ameaças, a empregarem-se no tráfico da prostituição” (BRASIL, 1890, art. 278). A segunda parte se referindo aos proprietários de locais em que moravam e trabalhavam as prostitutas com o seguinte texto: “prestar-lhes por conta própria ou de outrem, sob sua ou alheia responsabilidade, assistência, habitação e auxílios para auferir, direta ou indiretamente, lucros desta especulação” (BRASIL, 1890, art. 278).

Na década de 1940, com a implantação do novo Código Penal, as práticas relacionadas ao tráfico de mulheres e ao lenocínio foram melhor detalhadas e criminalizadas (LEME, 2009, p. 139). Além disso, o artigo 229 do código, definiu como crime de casa de prostituição, o ato de manter por conta própria ou de terceiros, casa de prostituição ou lugar destinado a encontros para fim libidinoso, haja, ou não, intuito de lucro ou mediação direta do proprietário ou gerente. A pena prevista era de dois a cinco anos de reclusão e multa (BRASIL, 1940).

Apesar do caso de Altina e Alice se enquadrar no artigo do Código Penal que versava sobre casa de prostituição, as argumentações do delegado regional não estavam baseadas no direito, mas no saneamento moral que na visão das autoridades era fundamental para a construção de uma urbe civilizada. Fica explícito que se tratava da tentativa de retirar aquelas mulheres de uma rua de grande visibilidade com o intuito de excluir daquele espaço figuras consideradas promíscuas e más influências para a “mocidade em formação”.

Como já foi visto anteriormente, a Sales Barbosa também era uma rua de grande visibilidade e que possuía extrema importância no contexto comercial da cidade. Ela foi o cenário de outro processo. Mais um pedido de habeas corpus que igualmente questionava a lógica da exclusão. De acordo com o advogado Divaldo Passos Rodrigues, as proprietárias de pensões de mulheres de vida livre Laura A. dos S. e Joventina M. estavam sofrendo coação ilegal por parte da polícia que as teria dado o prazo de dez dias para que acabassem com suas pensões.

No seu pronunciamento ao Juiz de Direito o delegado explica que:

[...] esta Delegacia não tem nenhuma pretensão em mandar prender as pacientes, ambas proprietárias de casas de tolerância à Rua Sales Barbosa, e sim convidá-las a acabarem com as casas de meretrício, passando para outro ramo comercial, tendo em vista que, na referida artéria, já funcionam parcialmente o comércio, porém, as famílias são impedidas de ali transitarem [...] (PROCESSO CRIME, 1963).

O delegado ainda destacava que, naquela rua, restavam mais ou menos seis casas de mulheres de vida livre e acrescentava que as locatárias poderiam permanecer nas casas, porém estavam impedidas de exercerem o comércio de vida livre.

Para o juiz, caberia as impetrantes a apresentação de algum documento que provasse a coação sofrida, uma vez que deveria se considerar a boa-fé da autoridade policial. Além do mais, cabia a polícia a função de “fiscalizar o meretrício, impondo corretivos e medidas indispensáveis, acautelando os bons costumes, vigiando o cometimento

de excessos" (PROCESSO CRIME, 1963), ideais que formaram sua base argumentativa para indeferir o *habeas corpus* preventivo.

Apesar de ocorrerem em períodos diferentes e terem sido avaliados por juízes distintos os dois processos receberam pareceres bastante semelhantes, o que indica uma normatização, pelo menos a nível local, na avaliação desse tipo de processo.

Assim, locais por onde passavam ou deveriam passar as "famílias de bem", também eram ocupados por moradores tidos como indesejados. Dessa forma, o argumento da rua do "Beco do Ginásio" como uma via importante se apoiava na implantação de mais um símbolo da modernidade, o cinema. No caso da rua Sales Barbosa, o funcionamento do comércio justificava a retirada ou o não exercício das atividades das mundanas naqueles espaços. Porém, se olharmos pela ótica das meretrizes e do seu ofício, essas ruas eram justamente as que favoreciam a prática da prostituição, com grande circulação de pessoas e locais atrativos que chamavam a atenção dos forasteiros. Nesse sentido, havia um choque de interesses que se alimentavam mutuamente. Ao passo que as classes dominantes avançavam no caminho da modernização, também criavam o ambiente mais propício para o exercício do comércio da vida livre.

O fato de buscarem um advogado para lhes assegurar o seu direito à liberdade, antes mesmo da instauração oficial de um processo de coerção, demonstra que não estavam à mercê da repressão do aparato policial e que sua mobilização em busca do poder judiciário se configurava como uma forma de resistência.

Em Feira de Santana, desde de 1950 podemos encontrar processos referentes a pedidos de *habeas corpus* impetrados em favor de mulheres que se viam impedidas de exercerem o seu direito de ir e vir. No primeiro deles datado de dezembro de 1950, Lêda Rocha e Nazaré Barros declaradas maiores, domésticas e residentes na rua Sete de Setembro, afirmavam estar na iminência de serem conduzidas à cadeia pública pelo delegado de polícia.

A rua Sete de Setembro, também conhecida como Beco do Mocó, era um espaço que há tempos chamava a atenção das autoridades

des públicas. Em 1956, uma reportagem fazia críticas a mulheres moradoras dessa rua e da Rua Leonardo Pereira Borges, o Beco do Ginásio, que andavam “quase completamente nuas” (JORNAL O CORUJA, 1956) ferindo a moral do povo feirense. A nota continuava o que se referia como um apelo dos residentes das imediações dessas localidades em que mundanas:

[...] promiscuando menores inexperientes, com seus desfiles da pouca vergonha, vêm por nosso intermédio, pedis às autoridades competentes, as devidas providências, a fim de acabar com esta demasiada liberdade, impondo o respeito que são obrigadas a manter mesmo contra as suas vontades (JORNAL O CORUJA, 1956b).

Apesar dos olhares de vigilância e reprovação direcionados aquela rua e seus habitantes, o advogado exigia coerência na aplicação do sistema jurídico. Assim, o pedido de *habeas corpus* detalhava que contra as pacientes não havia flagrante ou qualquer mandado de prisão que justificasse tal arbitrariedade. Ao receber o pedido, o juiz solicitou informações mais precisas ao delegado, porém não obteve resposta (PROCESSO CRIME, 1950).

Outro processo, na mesma década, em nome de Deraldina Vieira Barbosa, Dulce Ferreira, Luiza Batista Souza, Leonia Alves Silva, Zorildes dos Santos, Clarisse Carneiro Rios, Valdelice Vieira dos Santos e Maria Pereira. Residentes na rua Leonardo Pereira Borges, alegavam terem sido intimadas pelo delegado regional a deixarem a casa onde moravam no prazo de quarenta e oito horas e, caso deixassem de cumprir, seriam presas (PROCESSO CRIME, 1958b).

A crise habitacional já tinha sido noticiada desde 1956 pelo jornal O Coruja e foi usada como argumento pelo advogado das impetrantes. Naquele ano o periódico fez a seguinte colocação:

A quantidade de novos prédios parece não ser relativo para a nossa população, pois os alugueis desses e dos já existentes se tornam inabitáveis por muita gente, que não tendo a sorte de ter uma renda de milhares de cruzeiros, não os pode pagar [...] (JORNAL O CORUJA, 1956a).

Para o recém-formado advogado Hugo Navarro Silva, “Na impossibilidade de efetuarem uma mudança tão repentina, por força, mesmo, da crise de habitação que assola a cidade” (PROCESSO CRIME, 1958), aquelas mulheres estariam a mercê do arbítrio policial. A partir do pedido de *habeas corpus* o juiz expediu uma solicitação de informações ao delegado, mas não as obteve.

Os processos não nos fornecem mais informações sobre essas mulheres além dos seus nomes e nem mostram quais crimes estavam sendo imputados as impetrantes dos pedidos. Podemos sugerir que seriam consequência das ações policiais efetuadas para afastar meretrizes do centro da cidade, já que se assemelham as exigências policiais dos processos relacionados a casas de prostituição. Tais processos também revelam padrões, tanto das autoridades quanto das pacientes. No caso dos delegados, não houve cumprimento do rito processual ao não repassarem as informações solicitadas pelas autoridades judiciais, além disso buscavam agir informalmente e de maneira arbitrária no intuito de controlar e disciplinar indivíduos que consideravam um atentado a boa moral da cidade.

Os pedidos de *habeas corpus*, em alguns casos, eram assinados por um advogado, em outros eram abertos apenas com as assinaturas das interessadas. Geralmente eram impetrados em conjunto, o que nos permite pensar em duas possibilidades: a primeira, que essas mulheres entendiam que um grupo poderia ter mais força e efetividade diante das autoridades policiais, e a segunda como uma estratégia para dividir os custos com o advogado. Ou mesmo, as duas hipóteses em conjunto. Além disso, os pedidos de *habeas corpus* deixam nítido a noção que essas mulheres tinham dos seus direitos, e apesar de possuírem, na sua maioria, uma baixa escolaridade e uma condição financeira desfavorável desenvolveram uma forma de proteção que coibia as autoridades de exercerem uma repressão ilimitada.

Considerações finais

No período estudado uma série de transformações fizeram com que Feira de Santana galgasse o posto de “cidade comercial”. O empenho em fazer com que os ideais de modernização, progresso e moralidade se tornassem uma realidade atravessou as ideias das autoridades municipais e elite da cidade. Era necessário que a cidade parecesse agradável os olhos daqueles que vinham realizar suas transações comerciais e para as famílias que exerciam seu poder de compra.

Assim, determinados grupos sociais ficaram sujeitos a maior vigilância e controle, como no caso das prostitutas. A partir da leitura dos periódicos e processos crimes, se percebe a insatisfação das autoridades e elite locais com o exercício da prostituição nas ruas centrais da cidade. Porém, no decorrer do trabalho é desmistificada a intenção utópica do poder público feirense no extermínio do meretrício, já que tal ideia não aparece nas fontes analisadas, sendo os esforços das autoridades voltados para o controle e afastamento da prostituição das áreas centrais da cidade e relocação para onde os olhares dos visitantes e negociantes não pudessem alcançar.

Também pudemos constatar que em Feira de Santana, a mulher de vida livre possuía um perfil bem definido. Eram elas mulheres migrantes de regiões circunvizinhas, com menos de trinta anos, pobres, negras e analfabetas descendentes de um processo histórico excludente que produziu uma margem favorável as ações de coerção da polícia, das elites e das autoridades municipais. Porém, apesar do cenário desfavorável também foram capazes de se unir para criar formas de resistência.

A utilização da justiça, passou a ser uma ferramenta importante para as prostitutas que se sentiam acuadas pelas diligências policiais. As meretrizes se valiam do *habeas corpus*, geralmente impetrados por um grupo de prostitutas, que acabavam denunciando arbitrariedades praticadas por delegados de polícia.

Sofrendo repressão, vivendo conflitos, estabelecendo laços afetivos, a meretriz se constituiu como um personagem complexo dentro das novas exigências de civilidade da cidade de Feira de Santana. Dessa

forma, esse trabalho busca reconstituir algumas das vivências desenvolvidas em meio ao exercício da prostituição. Procurando encontrar os vestígios deixados na história para se pensar parte dessas experiências, e que elas possam ser imaginadas e reimaginadas, construídas e desconstruídas, seguindo rastros de mulheres que encontraram no meretrício uma forma de sobrevivência.

Referências

BATISTA, Ricardo dos Santos. **Como Se Saneia a Bahia**: A Sífilis e um Projeto Político Sanitário Nacional em Tempos de Federalismo. 2015. 232f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BRASIL. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil**. Decreto nº 847, 11 de outubro de 1890. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htm>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CAULFIELD, Sueann. **Em defesa da honra**: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940). São Paulo: Ed. da UNICAMP: UNICAMP, Centro de Pesquisas em História da Cultura, 2000.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. 3ª Ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

ESTEVES, Martha de Abreu. **Meninas perdidas**: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Epoque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FERREIRA FILHO, Alberto Heráclito. **Quem pariu e bateu que balancel!**: mundos femininos, maternidade e pobreza: Salvador, 1890-1940. Salvador: CEB, 2003.

LEME, Edson Holtz. **Noites ilícitas**: histórias e memórias da prostituição. 2. Ed Londrina, PR: Eduel, 2009.

MENDONÇA, Carolina Silva Cunha de. **Marias sem glória**: retratos da prostituição feminina na Salvador das primeiras décadas republicanas. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. **Feira de Santana em tempo de modernidade**: olhares, imagens e práticas do cotidiano (1950-1960). 2008. 221f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTANA, Nélia de. **A prostituição feminina em Salvador** (1900-1940). 1996. 115f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SCHETTINI, Cristiana. **Que tenhas teu corpo**: uma história social da prostituição no Rio de Janeiro republicano. Rio de Janeiro: Ed. do Arquivo Nacional, 2006.

Negros militantes: movimento negro baiano(1970-1980)

*Andersen Kubnhavn Figueirêdo
Antônio Liberac Cardoso Simões Pires*

Introdução

Este capítulo tem como objetivo mostrar alguns aspectos dos mecanismos de repressão adotados pelo regime militar, que resultaram em perseguições, prisões, torturas e mortes de muitos integrantes de partidos de esquerda e militantes negros. Tais reflexões são resultantes da pesquisa de mestrado *Ativismo Negro em Salvador no Período da Ditadura Militar (1970-1980)*, realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A base teórica que deu suporte a essa pesquisa foi a concepção de hegemonia empregada pelo sociólogo italiano Antônio Gramsci com o objetivo de explicar a dinâmica das relações raciais em Salvador na década de 1970. Dialogando também com o historiador Petrônio Domingues em consonância com o sociólogo jamaicano Stuart Hall, quando frisa que não existem formas puras de culturas negras, todas essas formas são sempre o produto de sincronização parcial, engajamentos sociais que atravessam as fronteiras culturais, e, com influência de mais de uma tradição cultural de negociações de entre posições dominantes e subalternas, estratégias subterrâneas de recodificação, de transcodificação e significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes.

Desta forma, a abordagem empregada foi na perspectiva da História Oral que proporcionou a elaboração de constructos a partir das estratégias de resistência à Ditadura Militar, desenvolvidas pelos sujeitos sociais, tanto na política quanto na cultura, para definirem uma agenda

de reivindicações e ações contra o racismo estrutural, eminente na sociedade brasileira e, especificamente, em Salvador na década de 1970.

Tais fontes orais foram submetidas ao processo de problematização, no sentido de criar um norte para a narrativa do presente objeto de estudo. Também foram utilizadas fontes documentais impressas como elemento complementar às narrativas dos entrevistados.

A intercorrência desse estudo revela que estratégias e táticas realizadas pelo movimento negro, como forma de combater o racismo estrutural, a discriminação, o preconceito e a desmistificação da democracia racial, surtiram efeito na proposição de políticas públicas afirmativas.

A década de 1970

Na década de 1970, o Brasil ainda vivia sob o comando da Ditadura Militar, que perdurou até 1985. Esse período foi caracterizado por um regime forte, centralizador e repressor, e qualquer ato identificado como subversivo era reprimido, e os seus atores eram sujeitos a prisões, torturas e até a morte.

Nessa fase de autoritarismo, houve uma tentativa de silenciar os movimentos sociais, incluindo o movimento negro. Houve um grande vazio, e o medo tornou-se a chave da questão. Vários intelectuais foram exilados, deixando, literalmente, o país. Muitas músicas foram proibidas, a censura passou a vigorar de maneira expressiva. A televisão só transmitia programas que não comprometessem o sistema implantado. Era comum encontrarmos, nos jornais da época, receitas de culinária, poemas clássicos, em substituição aos textos considerados perigosos ao regime vigente. Frases, do tipo "Brasil, Ame-o ou Deixo-o", "Ninguém segura esse país", "Brasil: conte comigo", eram comuns. O projeto econômico, conduzido pelo Ministro da Fazenda, Delfim Neto denominado "Milagre Econômico" ou "Milagre Brasileiro", resultou na abertura maciça da economia ao capital estrangeiro, acelerando a dívida externa e gerando uma crise inflacionária no país.

Várias construções, denominadas de "obras faraônicas", foram realizadas nessa época. Entre elas, a Rodovia Rio-Santos (1972), a Rodovia Transamazônica (1974), a Ponte Rio - Niterói (1975), e as hidrelétricas de Itaipu (1984) e Tucuruí (1984).

De acordo com o historiador Alessandro Moura de Amorim, em sua dissertação de mestrado *"MNU representa Zumbi (1970-2005): cultura histórica, movimento negro e ensino de história"*,

A grande proeza econômica da ditadura militar foi o chamado "milagre econômico". Caracterizado, de um lado, pela entrada agressiva do capital estrangeiro no país, ampliação de seu parque industrial, desnacionalização ou desaparecimento de pequenas empresas, e invasão das corporações multinacionais no campo, fazendo desaparecer a pequena propriedade rural com o amparo do governo militar. E por outro, via-se nitidamente a exclusão das massas, incluindo-se o afro-brasileiro, da partilha do "bolo" do milagre, com arrocho salarial, desemprego e o deslocamento do trabalhador rural para a periferia das grandes cidades (AMORIM, 2011, p. 82).

Devido ao abandono do governo no setor agrário, aconteceu nesse período um grande êxodo rural, mais precisamente, na região Nordeste, provocado pela fome. As multinacionais começaram a invadir o setor industrial brasileiro, pois encontravam mão de obra abundante e barata e incentivo do governo, oferecendo vantagens aos investidores estrangeiros.

Para Lélia Gonzales, [...] Graças a esse êxodo rural, as cidades não cresceram, mas "incharam" com o aumento do número de favelas e o surgimento desse novo personagem, o "bóia-fria", no cenário da história dos despossuídos deste país (HASENBALG; GONZALES, 1982, p. 21).

Durante a década de 1970, o Brasil teve três presidentes militares: Emilio Garrastazu Médici (1969-1974); Ernesto Geisel (1974-1979); João Batista Figueiredo (1979-1985). O governo do presidente Médici foi a fase que apresentou a maior taxa de crescimento da economia brasileira, assim como foi uma das fases mais repressoras do regime militar. Vários líderes sindicais, professores, estudantes, funcionários públicos e

liberais, escritores, religiosos, militantes negros, foram duramente perseguidos, torturados, e muitos, até hoje, se encontram desaparecidos.

Perseguição aos militantes negros

Recentemente, foi descoberto o documento inédito sobre a repressão imposta aos militantes negros, durante o regime militar. O documento foi publicado pela jornalista Marsílea Gombata, na Revista Carta Capital, em 18/09/2015. O documento refere-se a palestras, reuniões e simpósios, organizados pelos militantes do movimento negro. O relatório dá ênfase às atividades desenvolvidas pelo movimento na cidade de Salvador (BA), entre os quais estão a IV Semana de Debate sobre a Problemática do Negro Brasileiro, realizado em abril de 1978, (entre os temas das palestras, destaca-se “a tão falada democracia racial não passa de um mito”, proferida pela socióloga mineira Lélia Gonzales).

Esse relatório foi elaborado através da infiltração de informantes vinculados ao DOPS, os chamados “arapongas”, durante os eventos promovidos pelos militantes negros. Esse documento enfatiza também a Segunda Assembleia Nacional do Movimento Negro Unificado, realizado no dia 4 de novembro de 1978, em Salvador, o qual, resultou na deflagração do 20 de novembro⁷⁶ como o Dia da Consciência Negra, além de mencionar também o ciclo de palestras promovido pelo Núcleo Cultural Afro – Brasileiro, realizado em Salvador em 1978. O documento faz menção de várias entidades negras baianas, que se solidarizaram com o ato desencadeado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, o qual originou o MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial. Dentre as entidades negras citadas, estão incluídas Ilê Aiyê, Malê, Zumbi e Cultural Afro – Brasileiro.

76 - O 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra foi idealizado em 1971 pelo Grupo Palmares do Rio Grande do Sul tendo como um dos líderes o militante negro Oliveira Silveira (1941-2009) e aprovado durante a II Assembleia Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), realizada no dia 4 de dezembro de 1978 em Salvador (BA). O entrevistado Gilberto Leal argumenta que para a realização da Assembleia houve muita perseguição da Polícia Federal. Na época estava em vigor o Ato Institucional nº 5, que qualificava o evento como subversivo dentro da linha de pensamento político.

Essa repressão aos militantes negros durante a ditadura militar aparece na obra *Orfeu e o poder*, do cientista político estadunidense Michael George Hanchard, no qual o autor assim coloca:

Entretanto, um alto funcionário do Serviço Nacional de Informações, o engenhoso braço estatal do serviço secreto, confirmou, numa entrevista pessoal, que vários ativistas negros foram vigiados de perto durante a década de 1970, em função da crença do estado de que eles eram parafusos na engrenagem sempre ativa da conspiração comunista (HANCHARD, 2001, p. 139).

De acordo com o historiador Amílcar Araújo Pereira (2013); as ações do movimento negro continuavam sendo observadas de perto, pelos militares, durante o governo do Presidente Ernesto Geisel. Essa informação está contida no CPDOC/FGV na "Apreciação Sumária" nº 25 de 3 a 9 de julho de 1978.

Entretanto, durante o período da ditadura, não só tiveram militantes dos movimentos negros presos, como outros negros envolvidos com a defesa da democracia, do socialismo, de uma sociedade mais justa e igualitária. Muitos desses negros desapareceram durante o regime militar instaurado no país. Só recentemente é que organizações afro-brasileiras começaram a fazer esse levantamento. O ativista⁷⁷ negro Gilberto Leal se referindo aos assassinatos e as torturas desencadeadas nesse período, informa em seu depoimento:

Imaginávamos que apenas brancos tinham sofrido torturas e assassinatos né. Então, dentre os desaparecidos muitos negros. Posso citar um deles que foi assassinado em praça pública, Santos Dias de São Paulo né, negro militante contra a ditadura militar que foi assassinado [...].⁷⁸

77 - Michael George Hanchard define ativista como [...] aqueles que dedicam pelo menos dez horas semanais, sistematicamente, ao movimento negro. Suas atividades incluem a liderança/participação em organizações comunitárias, instituições de pesquisa dedicadas a questões afro-brasileiras, partidos políticos, sindicatos e centros educacionais. Embora seu grau de responsabilidade como líderes seja variável, o critério de inclusão foi seu engajamento em questões de impacto desproporcionalmente grande para os afro-brasileiros (violência relacionada com a raça, discriminação no emprego, educação comunitária, menores abandonados) (HANCHARD, 2001, p. 41).

78 - Entrevista realizada com o militante negro e Coordenador da Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), Gilberto Leal, Salvador, Bahia 17/10/2015.

Até o início da década de 1970, os partidos de esquerda, entendidos como partidos comunistas viam o problema racial como tema secundário no processo de luta dos explorados, dos oprimidos e dos trabalhadores contra o sistema hegemônico. A consequência disso é que esses partidos negligenciavam, o tempo todo, a luta do povo negro.

De acordo com o historiador Petrônio Domingues,

Para a esquerda marxista tradicional, lutar contra o racismo significava transformar radicalmente a estrutura de classe da sociedade. O racismo é concebido como reflexo dos conflitos de classe, uma arma ideológica propagada pela classe dominante visando à divisão da classe dominada para legitimar a exploração e garantir a opressão.⁷⁹

Compartilhando com a concepção de Petrônio Domingues, o cientista político norte-americano, Hanchard, assim coloca: [...] Até o fim da década de 1970, a versão bastante ossificada do marxismo-leninismo brasileiro sustentou, sistematicamente, que “o problema social” é da classe e do trabalho, e não da raça ou do sexo [...] (HANCHARD, 2001, p. 125).

No período pós-abolição, por mais incrível e paradoxal que pareça, diversos militantes negros interagiram pelas circunstâncias do momento às agremiações políticas da situação, no jogo das relações de poder. Como exemplo, temos setores da Frente Negra Brasileira e da União dos Homens de Cor (UHC) que participaram de vários pleitos eleitorais na década de 1940 e 1950, ligados a grupos políticos dominantes. O próprio militante Abdias do Nascimento que nessa época era ligado à situação, justifica a sua relação por encontrar mais espaços, mais oportunidade.

O militante Ivair Augusto Alves dos Santos diz, em relação à esquerda do Brasil com a questão racial:

Para a esquerda, o “problema do negro”, sua marginalização, sua miséria, seu analfabetismo, sua cidadania despojada, eram apenas parte ou con-

79 - Palestra proferida pelo historiador Petrônio Domingues no VII Fórum Pró Igualdade Racial e Inclusão Social – UFRB. Cachoeira, Bahia 21/11/2014.

sequência de um problema maior, vale dizer, o imperialismo, o subdesenvolvimento ou o capitalismo. A esquerda era incapaz de discutir politicamente a dimensão étnica da sociedade brasileira, ou mesmo do proletariado. O negro não se podia ver, não era identificado etnicamente, só era percebido na sua comunidade e como classe trabalhadora (SANTOS, 2001, p. 33).

Na segunda metade do século XX, os grupos de “esquerda” intensificam suas relações com os movimentos negros, a partir de 1978. Com o surgimento do Movimento Negro Unificado. O MNU foi organizado por um grupo ligado à esquerda marxista, leninista, trotskista. Entre seus fundadores, temos Hamilton Bernardes Cardoso⁸⁰ e Lélia Gonzales, que militavam na corrente trotskista, e, por sinal, esses grupos participaram da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), na década de 1980. A partir desse momento, a esquerda percebe que existem problemas específicos do negro no Brasil, que existe uma demanda específica, e que há um movimento com potencial político e mobilizador (DOMINGUES, 2014).

A descoberta dessa especificidade significa que grupos políticos de esquerda abriram espaços para a discussão da temática racial. O Partido dos Trabalhadores (PT), que é considerado um partido de centro – esquerda, e que tem a maior projeção desse processo de democratização do país, construiu um projeto onde militantes do Movimento Negro ocuparam espaço na organização do estado brasileiro, assim surgiram diversas secretarias e ministérios como a Secretaria de Políticas Públicas e Inclusão Racial (SEPPIR), sistemas de cotas e Pontos de Cultura Negra.

Para o historiador Petrônio Domingues,

Em troca de cargos no governo algumas lideranças do movimento negro são cooptados politicamente e torna-se legitimadora do status quo. Assim,

80 - Hamilton Bernardes Cardoso (1953-1999) militante e jornalista da Convergência Socialista, uma das correntes políticas que fundou o Partido dos Trabalhadores (PT). Hamilton B. Cardoso era um grande mediador político que transitava em diferentes espaços de engajamento fazendo conexões entre redes de ativismo.

essa é uma questão espinhosa, pois ao se atrelar ao aparelho do Estado o movimento pode acabar perdendo a sua autonomia e contribuindo no limite para o amortecimento das tensões que existe entre frações da população negra e os governos em suas diversas esferas.⁸¹

Com relação ao movimento sindical, na década de 1970, muitos operários negros não ficaram imunes frente às perseguições feitas pelo regime militar. Muitos sindicalistas foram presos, reprimidos, e conseqüentemente, demitidos do seu setor de trabalho. Época de comícios no ABC paulista, reivindicando liberdade de expressão, melhoria salarial e condições de trabalho.

No seu depoimento, o sindicalista Demosthenes Soares Oliveira, conhecido como “Seu Demó” natural da cidade de São Félix (BA), conta como eram desencadeadas as perseguições aos trabalhadores pelo governo durante a ditadura militar.

Há em 70 [...] tava trabalhando na Fábrica de Livro de Fumo CCC em Candeias. Ali, eu, o amigo, eu tava já desempregado, enfrentando uma série de problemas, perseguições políticas. O amigo mim arranhou para eu ir trabalhar numa Construtora da CETAL. Então, o amigo conseguiu para mim, eu fui trabalhar lá. Naquela época, já tava fora de Mata-ripe, já tava desempregado e com alguma dificuldade de sobreviver. O amigo mim arranhou. Fui lá pra fazer andaime pra CETAL. Primeiro dia, eu já via com tanta dificuldade para sobreviver. O amigo botou na CETAL, botou o cartão para eu marcar o ponto. Eu botei o cartão lá, oito horas do dia, quando voltei uma hora, o cartão não ta mais no ponto.

Tinha aquele indivíduo que só faz perseguição ao trabalhador. Tiraram o meu cartão do ponto e levou para o diretor da Fábrica, naquela época chamava doutor Magalhães, que era realmente o dono da unidade. Então, o cara chamava De Bambão, foi delegado de polícia em Candeias. Chegou lá, doutor Magalhães: aqui tem o agitador comunista que não pode trabalhar aqui dentro [...] esse

81 - Palestra proferida pelo historiador Petrônio Domingues no VII Fórum Pró Igualdade Racial e Inclusão Social – UFRB/BA. Cachoeira, Bahia 21/11/2014.

cara trabalhou lá, fiscal na área, criador de problema, ele jogava o diretor de uma empresa contra o diretor de setor de comunicação [...] Aí quando eu ia explicar as coisas ele tomava a frente e nunca deixava explicar a doutor Magalhães.

[...]. Eu fugir para Cachoeira [...] vi pra aqui naquela época escondido aqui, e a noite voltava pra Candeias. Eu morava em Mataripe, quando voltava de Mataripe eu ficava dentro do mato escondido [...] E assim foi vivendo [...].⁸²

Demosthenes Soares Oliveira era na época carpinteiro na refinaria de Mataripe (BA), e foi eleito Vereador na cidade de Candeias (Ba). Militante do PC do B, adepto da religião exotérica, nasceu em 21 de novembro de 1923, filho do anarquista Alvaro Emilio de Oliveira, natural de São Félix (BA), e bisneto de Libanea de Carvalho, uma escrava que carregava saco de sal nos navios, e que foi comprada por um padre para tomar conta da Fazenda Nossa Senhora do Rosário, em Cachoeira (BA). No seu depoimento, Demosthenes afirma que, na década de 1970 ou nas décadas anteriores, não havia preconceito, racismo e nem discriminação racial com os trabalhadores negros.

[...] na minha época, não tinha preconceito contra o homem negro não. O trabalhador negro, ele tinha o seu valor, tinha liderança, fazia o máximo possível, mesmo porque tinha o cidadão chamado Osvaldo Marques, era uma liderança pesada. [...] Osvaldo Marques era o negão forte, não tinha preconceito não. Foi diretor nosso. Osvaldo Marques era o tesoureiro nosso, era suplente de tesoureiro, tudo isso aí. Sincero, honesto, tinha pulso, dizia quero isso e era isso mesmo, não tinha nada disso, preconceito não tinha não⁸³ (Informação verbal).

Isso denota, nas palavras do depoente, que, para os sindicalistas, o problema não era racial, mas de classe, demonstrando a visão dominante entre a maioria dos grupos marxistas na época. Desta forma, pode-se destacar também, nas palavras de seu "Demó", a prevalência da

82 - Entrevista realizada com Demosthenes Soares Oliveira. Cachoeira, Bahia 24/1/2016.

83 - Entrevista realizada com Demosthenes Soares de Oliveira. Cachoeira, Bahia 24/1/2016.

ideologia da democracia racial como elemento fundamental para evitar discussões e conflitos de cunho étnico racial, além de se constituir um projeto da nação brasileira, sustentado pela miscigenação, e pelo “convívio harmônico” entre brancos, negros e índios.

Apesar da impossibilidade de participar da vida política de seu país, vários grupos de oposição passaram a se organizar de forma clandestina, através da luta armada. Assim, muitos opositores do regime realizaram ações, que iam desde sequestros até participação em guerrilhas, planejamento de assaltos a bancos e pilhagens de armas. Essas estratégias serviam como mecanismos desestabilizadores ao sistema operante.

Em Salvador (BA), os militantes do movimento negro se reuniam em espaços de organizações que tinham certas afinidades ideológicas, como, por exemplo, o Instituto dos Arquitetos do Brasil⁸⁴. Mesmo assim, sempre que os militantes saíam das reuniões, eram costumeiramente vigiados e seguidos pelos agentes da Polícia. Esse foi um momento muito tenso para quem militou entre todo o período da década 1970 e início da década de 1980. Foram muitas perseguições, monitoramento, fotografias feitas até mesmo, por negros e negras que os agentes da Polícia utilizavam para se infiltrar em eventos organizados pelas entidades afro. Esse monitoramento é referido concomitantemente no depoimento de Gilberto Leal: “[...] quando a gente começou a fazer as primeiras caminhadas é [...] da consciência negra, nós não conseguimos passar da Piedade porque muita violência, os cães da Polícia estavam sempre colocados para evitar a nossa continuidade nas massas e tal [...]”⁸⁵.

Geralmente, essas reuniões eram clandestinas, podendo ocorrer em vários bairros da cidade, sem uma prévia convocação. Às vezes, nem acontecia, em virtude da perseguição imposta aos militantes. Era discutida, nas reuniões, a situação subumana do negro e a necessidade de uma organização política forte, com o suporte para fazer o enfrenta-

84 - O Instituto dos Arquitetos da Bahia foi o terceiro Sindicato de Arquiteto a instalar-se no Brasil. A sua primeira diretoria foi constituída em 17 de maio de 1973, tendo como Presidente Pasqualino Magnavita.

85 - Entrevista realizada com Gilberto Leal. Salvador, Bahia 17/10/2015.

mento direto ao Estado. Outra pauta das reuniões era como os negros poderiam se inserir na sociedade e no processo político de retomada da construção da democracia.

O fato do aprisionamento envolvendo os militantes negros da cidade de Salvador (BA) ocorreu mediante uma ação contra a política brasileira de apoio ao governo racista da África do Sul. Contrapondo a uma agência de viagem, que queria implantar um pacote de turismo para esse país, esses ativistas negros, dentre eles João Jorge Santos Rodrigues⁸⁶ e Gilberto Leal, foram até a empresa para, simbolicamente, demonstrar seu repúdio, sendo reprimidos pela Polícia Federal. Gilberto Leal conta, em seu depoimento, esse episódio:

[...] e nesse momento nós fomos presos e tal e colocaram o grupo dentro do ônibus e nos levaram a Polícia Federal. Bom, ter ido lá, realmente passamos por um constrangimento por uma série de questionamentos, mas, não durou mais do que vinte quatro horas essa prisão. Então, nós não passamos por tortura física, passamos apenas por torturas psicológicas [...].⁸⁷

Esse fato demonstra que a ideologia da democracia racial era preponderante no Brasil, e que fazia parte do projeto político da nação. Mostrada para o mundo como um exemplo de convivência pacífica e cordial, camuflando a existência do racismo.

Com relação à harmonia racial, o historiador Jacques d'Adesky assim coloca:

Nesse contexto, o racismo torna-se um tema de discussão pouco desenvolvido. E quando abordado em conversas é geralmente, estigmatizado por um conjunto de representações, ideias formadas pela convicção da unidade fundamental do povo brasileiro e da história incruenta do Brasil (D'ADESKY, 2009, p. 174-175).

86 - João Jorge Santos Rodrigues militante negro e um dos fundadores do MNUCDR/BA. Atualmente é Presidente do Grupo Cultural Olodum fundado em 1979, com sede própria na Rua Gregório de Matos, 22 – Pelourinho/Salvador – Bahia – Brasil.

87 - Entrevista realizada com Gilberto Leal. Salvador, Bahia 17/10/2015.

Por conseguinte, no contexto internacional na década de 1970, o mundo assistia a inúmeras transformações, tanto politicamente quanto culturalmente. Época da Guerra Fria, conflito ideológico entre as duas superpotências mundiais, Estados Unidos, capitalista e a União Soviética, socialista, iniciado após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e que perdurou até 1991, com o fim da União Soviética. Verificou-se, nessa fase, a descolonização dos países asiáticos e africanos. Na cultura, o destaque é para os movimentos norte-americanos Black Soul⁸⁸, Black is Beautiful, Black Power, influenciando o surgimento de vários bailes-soul no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Segundo o historiador Alessandro Moura de Amorim,

Essas referências, de acordo com a forma e a intensidade de atuação dos movimentos sociais negros, passam, cada vez mais, a fazer parte de uma gramática identitária negra, onde possíveis diferenças fenotípicas, psíquicas e comportamentais, caracterizadoras dessa nova negritude emergente dos anos 70, são valorizadas (2011, p. 95).

Entretanto, o movimento negro brasileiro passa a utilizar elementos culturais como instrumento político de protesto contra o preconceito e a discriminação racial, como esclarece Hanchard: “[...] usar a prática e a produção cultural como princípios organizadores contra a opressão racial e como instrumento para a construção e exercício de identidades próprias [...]” (2001, p. 55).

Se o país vivenciava o período de repressão política, era necessário o meio que viabilizasse o protesto, as reivindicações do homem e da mulher negra, e, evidentemente o caminho possível foi a construção da

88 - De acordo com Michael George Hanchard “na época em que recebeu cobertura da mídia, no fim da década de 1970, o Black Soul foi criticado pelo governo militar – que procurou invocar a ideologia cada vez mais falida da democracia racial – e pelas elites civis que se opunham à ditadura, mas que, apesar disso, acreditavam que os expoentes do Black Soul estavam fomentando o ódio e o conflito raciais. Os dois setores viam o Black Soul como um fenômeno que precisava ser controlado.

Por ser independente das definições da elite branca sobre a “brasilidade” nacional e a prática cultural afro-brasileira, e também por resistir à apropriação pelas elites brancas, o Black Soul foi objeto de críticas e, por fim, de repressão [...] (HANCHARD, 2001, p. 137).

cultura afro-brasileira, através da dança, da música, das indumentárias, e de outros tipos de artífices criados e recriados na diáspora⁸⁹. Segundo o historiador Petrônio Domingues,

[...] essa tendência pode ser denominada de celebração da negritude, uma afirmação racial e essencialista, que se consolidou na última década. Uma expressão emblemática dessa política é a postura dos grupos afros da Bahia, procurando celebrar a negritude não só pelo viés musical, mas, através do corpo, estilo, comportamento, dança estética, enfim, por símbolos artísticos e artefatos culturais. Nessa visão a superação do racismo na sociedade passa pelo reencontro do afro-brasileiro com sua identidade étnica.⁹⁰

Na Bahia, desenvolveu-se uma corrente política “culturalista”, que apoiava mais uma proposta de ação, com base na formação de uma entidade comunitária coletiva e difusão da cultura de matrizes africanas, e também na construção de fontes de renda para tirar os negros da pobreza, do subemprego, através da atividade cultural. Estava muito ligada ao turismo, colocando a música afro como símbolo do povo. As relações dos membros das entidades culturais com as organizações partidárias, revelam a complexa rede política e a dinâmica das relações entre os grupos de cor, no Brasil.

Assim, ao mesmo tempo em que a cultura serviu como instrumento de visibilidade do negro brasileiro, também contribuiu para formar uma consciência cidadã e racial junto ao Estado.

89 - De acordo com a historiadora Gabriela Cordeiro Buscácio “A música se torna, portanto, um instrumento de uma cultura política negra e suas relações sociais, fundamentais na compreensão do mundo do Atlântico Negro. A especificidade da música negra no contexto da diáspora é que ela conseguiu desde a escravidão representar um universo de auto-afirmação étnica e de autenticidade racial que serviu como aglutinadora através da vinculação dos negros numa terra estranha, quanto para a manutenção da própria existência (BUSCÁCIO 2005, p. 38). Ver também PIRES, Antonio Liberac C. Simões. “Associações dos homens de cor”. Belo Horizonte, Daliana, 2006.

90 - Palestra proferida pelo historiador Petrônio Domingues no VII Fórum Pró Igualdade Racial e Inclusão Social UFRB/BA. Cachoeira, Bahia 21/11/2014.

Considerações finais

O caminho percorrido para chegar a conclusão dessa pesquisa ao longo desses dois anos, fez-se através de entrevistas com vinte dois integrantes de entidades negras oriundas da cidade de Salvador e do interior do Estado da Bahia, a partir de questionários fechados e posteriormente questões abertas.

Com base nas análises do discurso dos entrevistados, foi possível identificar uma rede de relações, pautadas na luta e no embate político do segmento de cor, como estratégia de engajamento social dos militantes, para fundamentar a construção do movimento negro na cidade de Salvador na década de 1970.

Durante o regime militar, a ideologia da democracia racial foi soberana e qualquer discussão que fosse contrária a essa ideologia era vista como "subversiva", "perniciosas" e os seus propagadores considerados comunistas ou desestabilizadores do sistema vigente. Desta forma, o regime valeu-se de órgãos repressores para intimidar os militantes negros, que usaram de estratégias para denunciar e contraditar essa ideologia. Essas estratégias poderiam ser feitas através da dança, dos tambores, das indumentárias, da música, ou, de forma mais direta, por meio de um discurso político de esquerda.

Assim, mesmo sob a repressão da ditadura militar e prevalecendo a ideologia da democracia racial como projeto étnico da nação brasileira, a partir de 1978, com a "abertura política", "lenta" e "gradual", várias entidades negras começam a se rearticular em âmbito nacional, formando uma frente mais acirrada de luta contra o racismo.

Dessa maneira, os negros passaram a se engajar em uma dinâmica que permitiu a organização de grupos diversificados sob uma agenda unificada, como forma de sistematizar seus anseios, suas reivindicações, na luta pela cidadania.

E o grito negro, aos poucos, foi sendo escutado, mesmo sob uma forte resistência do Estado brasileiro em reconhecer a dívida que doravante tem com os afrodescendentes. Dívida histórica, pautada em centenas de anos de escravidão, cujo legado causou diferenças sociais

e econômicas mantidas pelas relações de poder entre os grupos sociais na contemporaneidade. Aspectos verificados nas condições materiais de existência da população negra.

Referências

AMORIM, Alessandro Moura de. **MNU representa Zumbi (1970-2005):** cultura histórica, movimento negro e ensino de história. Dissertação (Mestrado em História). João Pessoa: UFPa, 2011.

BUSCÁCIO, Gabriela Cordeiro. **“A chama não se apagou”.** Candeia e a grand Quilombo – Movimentos negros e escola de samba nos anos 70. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense UFF, 2005.

D’ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. **Palestra proferida no dia 21 de novembro de 2014 no VII Fórum Pró Igualdade Racial e Inclusão Social,** realizada no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014.

GOMBATA, Marsílea. **Como a ditadura perseguiu militantes negros.** Revista Carta Capital, edição 867, São paulo 2015.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder:** o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos; GONZALES, Lélia. **Lugar de negro.** Editora Marco Zero Ltda. Rio de Janeiro, 1982.

LEAL, Gilberto. **Entrevista,** em 17/10/2014.

OLIVEIRA, Demosthenes Soares. **Entrevista,** em 24/01/2016.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro**: relações raciais e a constituição do movimento contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, FAPERJ, 2013.

PIRES. Antonio Liberac Cardoso Simões Pires. **As Associações dos Homens de Cor e a Imprensa Negra Paulista**. Belo Horizonte, Daliana, 2006.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **O movimento negro e o Estado (1983-1987)** – O caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Ciências Políticas, Departamento de Ciências Políticas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2001.

Professores formados pelo programa UNIAFRO - UFRB

Danilo Fé Silva

Antônio Liberac Cardoso Simões Pires

Introdução

Passados alguns anos desde a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas da educação básica, e da Lei 11.645/08, que incluiu o ensino da história indígena, ainda estamos tratando do processo de implementação destas normas. É bem verdade que esse campo de atuação profissional sofreu reformulações ao longo dos últimos anos, passando por diagnóstico e formulação de medidas e produtos. Porém, ainda há muito que fazer, principalmente, no que concerne ao desenvolvimento de possíveis aplicações do conhecimento construído em artefatos acessíveis aos profissionais da educação.

Os estudos apresentados nesse campo, no contexto de discussão da legislação e de seus primeiros anos de existência, dedicaram-se ao levantamento dos grandes desafios que acompanhariam a plena efetivação das normas legais. Estudos como o de Reginaldo (2002) denunciaram a inadequação dos materiais didáticos, existentes à época, com uma perspectiva de educação antirracista apontaram a necessidade de mudanças na produção desses meios. Já trabalhos como o de Santana (2008) apontou a necessidade de se superar um modelo de formação docente baseado na monoculturalidade e sua substituição por um modelo baseado na multiculturalidade como um processo necessário a efetivação da Lei 10.639/03. Outro campo de estudos que se estabeleceu deu conta de analisar as implicações da observância que a lei traria no restante do currículo, nesse sentido podemos citar o trabalho de Silva (2008). Também houve estudos como o de Rocha (2006) que

alertaram que a plena efetivação da Lei só seria possível mediante a proposição de políticas públicas que lhe dessem apoio.

Com o tempo, após a comunidade científica ter levantado os desafios que acompanhavam a implementação da Lei, foi-se percebendo a necessidade da elaboração de estudos que se desenvolvessem no sentido da elaboração de produtos acadêmicos que dessem suporte aos diversos profissionais de educação em suas atividades concernentes ao desenvolvimento de práticas educacionais antirracistas. Nesse sentido, podemos citar o Museu Virtual da Bata do Feijão (SOUZA, E.: 2017), o Museu Virtual do Quilombo do Cabula (MARTINS; SILVA; MATTA, 2017) e do o livro paradidático de Souza (2017) como exemplos.

Nesse trabalho, que se configura como uma versão resumida de nosso produto de mestrado, estudaremos o Programa UNIAFRO: Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro do Brasil, uma ação de pesquisa e extensão desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (NEAB), entre os anos de 2012 e 2014 com apoio de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação do Brasil (SECADI). Essa ação teve três eixos de desenvolvimento: um curso de especialização *lato sensu*, voltado ao pessoal docente em atuação em escolas públicas do Recôncavo da Bahia; a organização de eventos acadêmicos visando a discussão dos temas relacionados às leis 10.639/03 e 11.645/08 e a publicação de coleção de livros voltados a História da África e cultura Afro-brasileira e indígena.

Assim, procuraremos contribuir com o debate educacional e com o processo de elaboração de políticas públicas voltadas a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 apresentando o perfil socioeconômico-cultural dos profissionais formandos no curso e algumas leituras de mundo, que esses sujeitos formulavam, acerca dos processos de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 em seus ambientes de trabalho, à época da pesquisa que foi defendida em meados de 2016.

Visando o desenvolvimento desse problema, realizamos a aplicação de um formulário de pesquisa (*survey*) com os docentes formados

pelo programa. O mesmo tratava principalmente de suas trajetórias profissionais e dos impactos da experiência formativa nela. Também fizemos a análise dos documentos que formataram o programa, como os editais e outros documentos administrativos aos quais tivemos acesso. Por fim, nós entrevistamos alguns dos professores formados no curso a fim de dirimir questões pontuais. Dessa forma, elaboramos o mosaico que nos permitiu acessar alguns dos elementos que essa comunidade de aprendizagem elegeu peças-chave à perenização dos impactos do programa nos seus contextos educacionais.

Resultados e discussão

Estudando a documentação institucional encontramos que o objetivo do curso de especialização foi:

Fomentar a oferta de capacitação e formação inicial e continuada, presencial, de professores, profissionais, funcionários e gestores da educação básica na área de ensino de história e cultura indígena, afro-brasileira e africana, bem como contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas voltadas para a melhoria da formação.⁹¹

O processo seletivo para o ingresso no curso ocorreu no mês de novembro de 2012, sendo ofertadas 150 vagas. A comissão que conduziu o certame foi composta por membros do NEA e representantes das secretárias de educação dos municípios envolvidos. O edital do processo seletivo para o preenchimento das vagas previa uma bonificação para os docentes que exerciam suas atividades na área diretamente relacionada a temática do curso e para aqueles que comprovassem filiação a entidades ligadas ao movimento negro. Tendo-se em vistas aumentar a capilaridade do programa também buscou-se selecionar, “na medida do possível”, pelo menos um professor de cada município do Recôncavo da Bahia.

91 - NEAB-UFRB. Projeto do Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil, 2008.

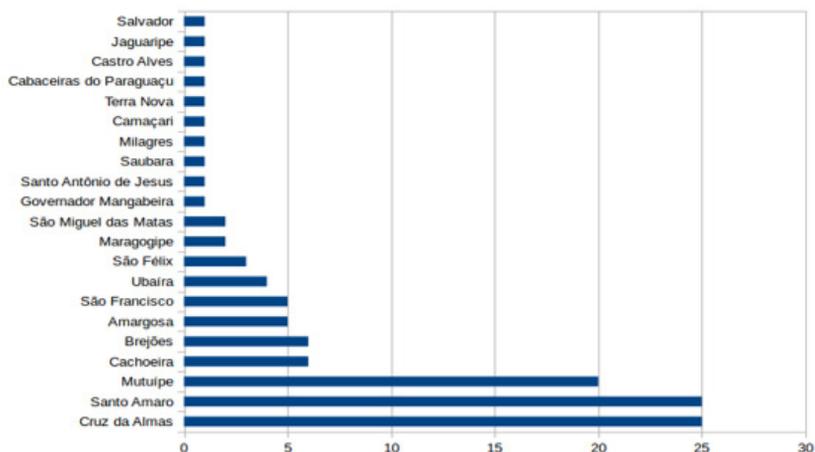
O cronograma do curso, inicialmente, previa que as atividades durariam entre março e novembro de 2013, porém, a incidência de greves dos docentes universitários nesse período comprometeu substancialmente essa programação e as atividades tiveram que ser alongadas até novembro de 2014.

A carga horária do curso foi de 544 horas, distribuídas em dez disciplinas: Literatura e Conceitos, Métodos e Metodologia do Ensino Superior, Geografia e Pré-História da África, África I, África II, África III e Escravidão I, Escravidão II e III, Comunidades Negras Rurais e Cultura Negra. Movimentos Negros I e Movimentos Negros II, Raça e Gênero, Raça e Educação, Seminário e TCC. Cada uma dessas disciplinas possuía uma carga horária de 51 horas. O curso se desenvolveu a partir de dois polos, um localizado na cidade de Cachoeira e outro na cidade de Amargosa, utilizando-se das estruturas da própria UFRB. O financiamento da ação ocorreu através do Programa UNIAFRO, da SECADI. Através dele, contou-se com um orçamento de R\$ 504.000,00.

Uma dificuldade relatada pela equipe executora do programa, quanto a política orçamentária, decorreu da impossibilidade de pagamento de bolsas para os docentes formadores, conforme as regras da SECADI vigentes naquele período. Como o curso ocorreu em dois polos, os profissionais tinham que executar deslocamentos intermunicipais que decorriam em gastos sem ressarcimento institucional.

O curso de especialização formou 132 profissionais. A análise do formulário que aplicamos nos permitiu traçar perfis socioeconômico-culturais desses sujeitos, verificamos que a maioria deles se declarou de cor negra, do gênero feminino e com idade entre 36 e 50 anos. Também prevaleceu o número de profissionais que eram casados, principais provedores de suas famílias e com renda variando entre um e três salários-mínimos.

Gráfico 1: Participação de docentes formados pelo Programa UNIAFRO Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil por município.



A maioria dos docentes formados pelo programa foi oriunda dos municípios do Recôncavo da Bahia, algo natural, considerando que o foco da ação se debruçava nesse território. Os municípios que tiveram mais profissionais inscritos foram Cruz da Almas e Santo Amaro, com 25. Em seguida veio Mutuípe, com 20. Cachoeira e Brejões tiveram 6, Amargosa e São Francisco do Conde tiveram 5, Ubaíra teve 4, São Félix teve 3, Maragogipe e São Miguel das Matas tiveram 2 cada uma. Por fim, as cidades de Governador Mangabeira, Santo Antônio de Jesus, Saubara, Milagres, Camaçari, Terra Nova, Cabaceiras do Paraguaçu, Castro Alves, Jaguaripe e Salvador tiveram um profissional formado cada uma.

Entre os professores formados pela ação, a maioria (98) declarou trabalhar na rede municipal, 22 declararam trabalhar na rede estadual e 3 declararam trabalhar na educação privada. A forte presença de servidores vinculados as redes municipais de ensino já era esperada visto que uma estratégia de captação de público adotada pela equipe executora do Programa foram as parcerias com as secretarias municipais de educação.

O corpo de professores formados distribuía-se por várias disciplinas, a saber: Artes (22), Biologia (8), Educação Física (9), Religião (1), Filosofia (12), Matemática (18), Física (2), Química (2), Geografia (40), Sociologia (15), Línguas Estrangeiras (9), Educação Física (9), História (62), Língua Portuguesa (36), Libras (1) Ética e Cidadania (1), Cultura Baiana (1) e Turismo (1). Ressalte-se que a maioria absoluta dos professores ministrava mais de uma disciplina, as vezes com combinações bastantes peculiares como o caso de um deles que assumia turmas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Português, Artes e Educação Física.

A maior parte dos professores (78) atuava no ensino fundamental em seus dois níveis, sendo 31 nos primeiros anos e 47 nos últimos anos. No ensino médio atuavam outros 15 professores e 13 trabalhavam na educação infantil e alfabetização. Houve ainda 19 profissionais que declararam trabalhar na coordenação pedagógica e outros 19 que trabalhavam em outras atividades administrativas. 2 matriculados no curso declararam não serem profissionais da educação e uma declarou lecionar no ensino superior.

A maioria entre os 116 docentes que responderam ao item relacionado a demanda semanal de trabalho declarou cumprir carga horária entre quarenta e cinquenta e nove horas, 20 declararam cumprir entre vinte e trinta e nove horas, 11 declararam cumprir carga horária de até 20 horas e outros 7 declararam cumprir uma jornada de trabalho semanal superior a 60 horas.

A questão referente a filiação ao sindicato dos professores foi respondida por 103 docentes, destes, 63 declararam manterem-se filiados ao sindicato dos professores enquanto que 40 não possuíam esse vínculo. Quando ao nível de participação nas atividades sindicais, 42 declararam apenas ocasionalmente frequentar assembleias e fóruns da entidade, 26 declaram participar ativamente das atividades e apenas 5 têm uma participação efetiva no sindicato chegando a ocupar cargos e funções. O número dos que estão totalmente alheios a atividade sindical foi de 23 docentes.

Foram poucos os docentes que declararam ter tido algum tipo de atuação nos movimentos negros, 11, entre os 105 respondentes, enquanto que 94 declararam jamais ter tido qualquer tipo de militância nos movimentos negros. Em relação a atuação em outros movimentos sociais, poucos docentes declararam ter tido alguma experiência, entre estes, a maioria, 27, declarou já ter participado de movimento estudantil. Também houve quem declarasse já ter atuado no movimento das mulheres (4), no movimento sem-terra (1) e nos movimentos dos sem teto (3). Quanto a filiação ao partido político 102 responderam a questão, sendo que 18 declararam possuir tal vínculo e outros 84, não.

Entre os 116 respondentes que se manifestaram acerca da questão relacionada as suas trajetórias acadêmicas 79 declararam já possuir um curso de especialização, 1 declarou estar, naquele momento, frequentando um curso de mestrado e apenas 36 declararam que aquela era a primeira experiência na pós-graduação.

Quanto as motivações para o ingresso no curso, dos 112 que responderam a questão relacionada a esse tema, 75 declararam fazê-lo em busca de aprimoramento profissional, 45 declararam interesse acadêmico, 32 interesse financeiro, 10 declararam-se interessados no curso em virtude da relação que este estabelecia com a sua militância, atuação política ou história de vida e 2 alegaram outros motivos.

Outro fator que, no nosso entender, exemplifica o esforço dos docentes em aprimoramento profissional foi o fato de a maioria deles ter declarado não ter recebido apoio dos órgãos empregadores no cumprimento das atividades do curso. Conforme já demonstramos, eles eram oriundos de municípios que espalhavam por todo o Recôncavo e era de se esperar, visto que o programa foi formulado em parceria com as secretarias de educação, que os poderes públicos assumissem, ao menos, o transporte dos docentes, porém, apenas 26, entre 117 respondentes, declararam ter recebido algum tipo de apoio, 4 declararam ter recebido apoio parcial e a grande maioria (91), declarou não ter recebido nenhum tipo de apoio.

A maioria dos docentes formados no curso podem ser classificados como experientes no magistério. Entre os 121 que responderam ao item relacionado ao tempo de exercício da docência 31 declararam ter entre 16 e 20 anos na atividade, 28 declararam ter entre 11 e 15 anos, 23 entre 21 e 25 anos, 12 entre 6 e 10 anos, 11 mais de 25 anos, 7 entre 6 e 5 anos, 3 menos de 3 anos e 6 declararam não exercer o magistério.

A partir dessas observações nos interessamos em compreender o pertencimento étnico dos alunos destes professores, por esse motivo, questionamos os docentes os grupos de cor que estavam representados em suas salas de aula. A questão que permitia a assinalação de mais de um item apontou os seguintes resultados. Quase a totalidade (99) dos respondentes declarou possuir alunos majoritariamente negros, 13 declararam ter alunos que identificavam como amarelos, 11 como brancos, 1 como indígenas e 2 assinalaram o campo "outros".

A presença do racismo na escola foi percebida pelos docentes formados pelo programa. Quase a metade deles, 46 entre 102 respondentes, declarou que já tinham testemunhado algum episódio de racismo na escola. É interessante observar que as respostas dos docentes a esse item variaram conforme as suas declarações de cor. Professores autodeclarados pretos relataram ter presenciado casos de racismo em número maior do que os que se declararam pardos e estes mais do que os que se declararam brancos.

Quase a metade dos professores, 46 entre 98 respondentes, declarou considerar que as Lei 10.639/03 e 11.645/08 não foram efetivamente implementadas nos colégios nos quais lecionavam, o que consideramos um número bastante insatisfatório. Conforme relatos dos docentes as principais medidas de implementação das normas em suas redes de ensino são atividades de formação continuada docente, como cursos, palestras e oficinas. Apenas 5 professores relataram ações de reformulação dos projetos políticos pedagógicos de suas escolas no sentido de abarcar a educação para as relações étnico-raciais. Alguns professores afirmaram que suas escolas estão provendo a inclusão de disciplinas como Cultura Baiana, Educação Étnico-racial.

Entre o grupo de professores que estudamos, apenas pouco mais do que a metade, 48 entre 92 respondentes, declarou que seus alunos tinham a disposição materiais didáticos de qualidade no que concernia ao estudo da história da África e da cultura afro-brasileira. E mais preocupante ainda: quando questionamos alguns professores acerca das estratégias que utilizavam a fim de contornar as limitações dos materiais didáticos quase todos respondiam com silêncio. O mesmo silêncio se apresentou quando questionamos os professores para, de memória, citarem os materiais didáticos que utilizavam para trabalhar as temáticas relacionadas as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

No processo de seleção dos docentes que seriam aceitos no curso de especialização a equipe gestora procurou captar profissionais cujo perfil sugeriria que pudessem atuar como multiplicadores dos conhecimentos adquiridos no curso em suas escolas. Dessa maneira pretendia-se ampliar capilaridade da proposta atingido um número maior de docentes. Nesse ponto a ação parece ter tido sucesso pleno, pois, 92 entre 102 docentes declararam atuar pela sensibilização seus colegas pela adoção de práticas educacionais antirracistas. Positivo, também, foi que 51 entre 95 professores declarou participar de discussões e debates nos âmbitos da escola e da rede de ensino sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Questionamos os docentes formados quanto a segurança que tinham para abordar as seguintes temáticas relacionadas às Leis 10.369/03 e 11.645/08 com seus alunos em sala de aula: História da África, História dos Povos Indígenas, Religiões Afro-brasileiras, Cultura Negra, Resistência Negra e Movimentos Negros, Escravidão Negra no Brasil, Racismo e Antirracismo, Gênero e Raça. Para cada um dos temas os professores poderiam assinalar uma das respostas que seguem: "não consigo desenvolver essa temática", "abordo essa temática com dificuldades" ou "sinto-me seguro para abordar essa temática". Em todas as temáticas mais da metade dos respondentes declarou sentir-se absolutamente segura para trabalhar com os conteúdos relacionados no ambiente escolar o que demonstra um grau considerável grau de sucesso do Programa em sua proposta formativa.

Considerações finais

Consideramos relevantes os impactos do Programa UNIAFRO: Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil. Por ele passaram 136 professores que atuavam em 92 colégios do Recôncavo Baiano. O sucesso do curso que pode ser demonstrado através desses números, deve-se a dedicação dos professores formados que deixaram suas casas nos fins de semana a fim de buscar conhecimentos acerca da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Esses profissionais, que trabalham em cargas horárias extensas, muitas vezes em mais de um município, recebendo salários incompatíveis com seus esforços e formação mostraram-se exemplares. E, quando falamos dos professores, devemos sempre ter em mente que se tratam, na realidade, em sua maioria, de professoras, professoras negras! Também devemos destacar o compromisso de uma equipe executora que sem condições perfeitas de trabalho tocou essa proposta formativa de modo bastante profissional.

A discussão da negritude que esteve bem presente nesse esforço formativo. No nosso entender um dos principais méritos do curso foi contribuir com o processo de formação desses profissionais como elementos de valorização da cultura negra, o que tem se manifestado em suas escolas, na forma de ações multiplicadoras buscando a efetivação de uma educação que combata o racismo e lute por relações étnico-raciais saudáveis e tolerantes no ambiente escolar.

Os impactos que se espera de um curso formulado dentro de uma proposta temporal de média duração, nos parece ter iniciado de forma positiva as ações de multiplicação do conhecimento. Os professores passaram a criar mecanismo de ensino variados, materiais didáticos especializados, dirigidos a determinadas faixas etárias, séries, turmas seriadas; o campo de invenções é imenso e intenso. O que o curso de especialização se propunha a oferecer, esteve voltado a uma formação que propiciasse a invenção, a criatividade, a segurança de identidade, e a consciência transformadora. A formação dos profissionais foi diversificada, frente a imensidão de informações oferecidas para profissionais

de diversas idades, quase todas mulheres negras. A transformação estava pautada na questão da construção da consciência profissional e no papel social dos professores que atuam nas salas de aulas das escolas municipais, estaduais e privadas. O impacto esperado esteve relacionado a formação teórica e a estrutura de pensamento que os alunos, em sua maioria professores e professoras das redes de ensino Básico, adquiriram no decorrer de horas aulas; discutindo conteúdos como geografia africana, período colonial e pós-colonial em África, escravidão no Brasil, resistência negra. Cultura negra nas Américas, arqueologia africana e indígena, aspectos históricos dos movimentos negros, organizações das mulheres negras. Tudo isso, no encontro com profissionais que atuam em diversas áreas de conhecimento: historiadores, antropólogos, geógrafos, arqueólogos, músicos, atores, poetas, literatos, líderes de associações artísticas, religiosas, quilombolas, indígenas.

Referências

MARTINS, Luciana Conceição Almeida; SILVA, Francisca de Paula Santos da; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Museu Virtual Quilombo Cabula: educação dialógica para o turismo de base comunitária.** Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 52, p. 44-59, 2018.

REGINALDO, L. **Vagas informações, fortes impressões: A África nos livros didáticos de história.** Humanas (Feira de Santana), Feira de Santana, v. 1, n.2, p. 99-121, 2002.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** 2006. 125f. 2006. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SANTANA, Marise de. **Educação e culturas: trabalho docente com os PCN e a lei 10639/2003.** Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, v. 16, n. 1, 2008.

SILVA, Iraneide Soares da. **As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03**. Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos (encerrada), v. 1, n. 2, 2008.

SOUZA, E. **Bata do feijão**: da roça para a escola: Museu Virtual da Bata do Feijão. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2017.

SOUZA, R. **O Cabelo que dava volta ao mundo** – livro infantil e subsídios metodológicos para contação de histórias. Paradáticos LEHRB, 2017. Disponível em <https://www3.ufrb.edu.br/lehrb/2017/07/04/cabelo-volta-mundo/>. Acesso 25/05/2020.

Sobre os autores

Andersen Kubnhavn Figueirêdo:

Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela UFRB. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB), em 2016.

Andrea de Carvalho Moreira:

Mestra em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e professora da Educação Básica.

Antônio Liberac Cardoso Simões Pires:

Professor Titular de História da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenador do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, do Centro de Humanidades. Artes e Letras da UFRB, líder do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Recôncavo (NEAB-UFRB). Doutor em História pela UNICAMP.

Antônio Marcos dos Santos Cajé:

Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo - UFRB. Professor e Escritor das Obras: Afrocontos: Ler e ouvir para transformar pela Quarteto editora; Igbo e as princesas; Amali e sua história pela editora Mondrongo; Zula a guerreira pela editora Metanoia; Ara o menino trovão pela Metanoia.

Bárbara Santana Nogueira:

Licenciada em História pela Faculdade São Bento da Bahia, Pedagoga pela Faculdade FAEL e Mestra em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas na UFRB. Autora do Livro Amali e sua História, e atualmente professora na rede pública e privada.

Claudio Orlando Costa Nascimento:

Professor Associado, UFRB-CECULT, Docente Permanente MPHADPI (CAHL/UFRB).

Danilo Fé Silva:

Mestre em História formado no Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais no Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e como Professor de História na Rede Municipal de Feira de Santana.

Delmaci Ribeiro de Jesus:

Prof. de História e diretor do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes, com vínculo efetivo na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Especialista em Educação Científica e Popularização das Ciências (2015) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Graduado em História pela Universidade do Estado da Bahia (2007).

Emanuel Luís Roque Soares:

Professor Associado II, da UFRB/CFP, professor do mestrado profissional em História da África UFRB. Ph.D. em educação UFC/FACED/2019, Ph.D. em Educação UFPB/FACED/2012, doutorado UFC/FACED/2008, mestrado UFBA/FACED/2004, especialização UFBA/FACED/2001. Bel em Filosofia UCSAL/1999.

Eliane Fátima Boa Morte do Carmo:

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, especialista em História e História e Cultura Afro Brasileira e Indígena – IFBAIANO, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia.

Fabricio Lyrio Santos:

Professor do curso de Licenciatura em História e do Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutor em História pela Universidade Federal da Bahia.

Flávio Márcio Cerqueira do Sacramento:

Egresso da turma de 2014 do programa de Mestrado Profissional com ênfase na História da África, Diáspora e Povos Indígenas pela UFRB. Atualmente é doutorando em História Social pela UFBA, desenvolvendo pesquisas sobre os rastros do movimento rebelde baiano de 1798 que se espalharam pelo Recôncavo.

Franklim da Silva Peixinho:

Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais (UMSA), Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, ambos pela UFRB, pós-graduado em História e Cultura no Brasil. É bacharel em Direito e possui Licenciatura em História. Integra o Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação Brasileira (HIMEB/UFRB).

Frederico da Luz Santana Filho:

Mestre em História da África das Diásporas e dos Povos Indígenas (UFRB).

Girlandio Gomes Bomfim:

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2008); Pós-graduado em Pedagogia Social na Faculdade Vasco da Gama (2012) e em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal da Bahia (2014). Mestre em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2017).

Jardelina Garcia Santana:

Graduada em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, (UFRB/CFP), 2014. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Dom Alberto, 2020. Mestra em História da África das Diásporas e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras, 2016.

João de Deus Fonseca Junior:

Mestre em História da África das Diásporas e dos Povos Indígenas (UFRB).

Juvenal de Carvalho Conceição:

Professor de História da África, UFRB/CAHL. Leciona na Graduação em História. Docente Permanente MPHADPI (CAHL/UFRB). Doutor em História (PUC – SP), Mestre em História (UFBA), Bacharel e Licenciado em História (UFBA). Coordena o grupo de pesquisa África em Pauta. Vice coordenador do MPHADPI.

Leandro Antônio de Almeida:

Historiador, Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor em História Social pela FFLCH/USP. Realizou entre 2017 e 2019 estágio pós-doutoral junto ao grupo de Pesquisa Humor e História da USP. Professor do curso de Licenciatura em História do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e professor permanente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Coordenador do Grupo de Pesquisa Roda de Histórias (<https://www.rodahistorias.pro.br/>).

Leodineia da Costa Reis:

Graduada em Relações Internacionais pela FIB, Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Lilian Soares:

Mestra em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Pós-Graduada: em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio e em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos. Graduada em: Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar, Educação Infantil e Séries Iniciais. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Luciana da Cruz Brito:

Professora do curso de História da UFRB, professora do Mestrado em História da África, da Diáspora e dos povos Indígenas da UFRB. Doutora em História pela Universidade de São Paulo, pós-doutora em História da Diáspora Negra pela City University of New York. É autora de diversos artigos e do livro "Temor da África: segurança, legislação e população africana na Bahia oitocentista", que recebeu o prêmio Thomas Skidmore em 2019.

Marilene Martins dos santos: Mestra em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas UFRB. Licenciada em Letras com Inglês UNEB, Especialização em Estudos Linguísticos e Literários UFBA, em Língua Portuguesa e Ensino de Gramática – UNB e em Estudos de África, da Diáspora e Indígenas UFRB.

Railma dos Santos Souza:

Doutoranda em História (UFBA). Mestra em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, defendendo a dissertação *Memórias e História Quilombola: Experiência Negra em Matinha dos Pretos e Candeal* (Feira de Santana/BA), UFRB, 2016. Licenciada em História (UEFS/2013).

Rita de Cassia Pereira Dias de Jesus:

Professora Associada, UFRB- CECULT Docente Permanente MPHADPI (CAHL/UFRB). Doutora em Educação (2007-UFBA). Mestra em Educa-

ção (2001- UFBA). Pós-graduada em Direitos Humanos (UNEB-M-PBa). Graduada em Direito (1993-UCSAL) e Pedagogia (1997- UFBA). Tutora do Programa de Educação Tutorial. Foi Pró-Reitora de ações Afirmativas e de Graduação na UFRB.

Rosy de Oliveira:

Professora Associada II, UFRB-CCAAB. Docente Permanente do Mestrado Profissional Em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social do CCAAB-UFRB e do MPHADPI (CAHL-UFRB). Vice coordenadora do NEAB-UFRB. Doutora em Antropologia Cultural (UFRJ e Faculdade de Antropologia da Universidade de Coimbra), Mestra em Ciência Política (UNICAMP).

Solyane Silveira Lima:

Docente do Centro de Artes, Humanidades e Letras–CAHL/UFRB, do quadro permanente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas–UFRB. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Líder do Grupo de Pesquisa HIMEB (História e Memória da Educação Brasileira/UFRB).

Tamires Conceição Costa:

Mestra em História da África, da Diáspora e dos povos Indígenas e Licenciada em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Também graduada em Pedagogia (FAEL). Integrou o Programa de Educação Tutorial (PET-UFRB). Idealizou e coordenou o Projeto: Caminhadas Patrimoniais Passos da Independência da Bahia em Cachoeira.

Tamires Santos Teles:

Licenciada em História e Mestra em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Thaia Conceição Porto:

É mestra pelo Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e possui graduação em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Walter da Silva Fraga Júnior:

Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Licenciado (1988) e Mestre (1994) em História pela UFBA. Doutor (2004) em História pela UNICAMP. Em 2010, recebeu o Jabuti de melhor Paradidático com a obra *Uma História da Cultura Afro-brasileira*. O livro *Encruzilhadas da Liberdade* foi eleito, pela American Historical Association, como o melhor de história da América Latina.

Aquilombamento acadêmico é a melhor definição para este livro, por valorizar os conhecimentos das culturas africanas, afrodescendente e indígenas, sempre vistos como menores e menos importantes no meio acadêmico brasileiro. É fruto do trabalho acadêmico-militante de docentes (orientadores/as e coautores/as) e mestrandos/as (autores/as) do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PPGMPHADI) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Assemelha-se a um quilombo quando reúne, em uma só célula, os saberes diaspóricos, afro-brasileiros, africanos e indígenas no Brasil, narrando, descrevendo e ensinando através de produtos acadêmicos e pedagógicos, os quais necessariamente não obedecem a uma epistemologia do Ocidente.

ISBN: 978-65-87743-39-4



9 786587743394



Editora UFRB