



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA
DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS

ANDREA DE CARVALHO MOREIRA

RELATÓRIO FINAL DA PRODUÇÃO DO MATERIAL PARADIDÁTICO:
“LUCINDA: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo”

CACHOEIRA
2019

ANDREA DE CARVALHO MOREIRA

RELATÓRIO FINAL DA PRODUÇÃO DO MATERIAL PARADIDÁTICO:
“LUCINDA: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo”

Relatório Técnico Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em História da África, na área de concentração em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.

Orientador: Profº Dr. Emanuel Luís Roque Soares

CACHOEIRA
2019

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

M838l Moreira, Andrea de Carvalho
Lucinda: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo / Andrea de Carvalho Moreira ; Daniela Souza Barbosa, ilustração. – Cachoeira, 2019.
117 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Luis Roque Soares.
Dissertação (mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017.
Relatório técnico.

1. Quilombolas. 2. Mulheres. 3. Educação. 4. Relações raciais. I. Barbosa, Daniela Souza, il. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras. Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. III. Título.

CDD: 305.8981

ANDREA DE CARVALHO MOREIRA

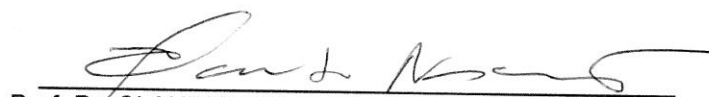
**RELATÓRIO FINAL DA PRODUÇÃO DO MATERIAL PARADIDÁTICO:
“LUCINDA: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo”**

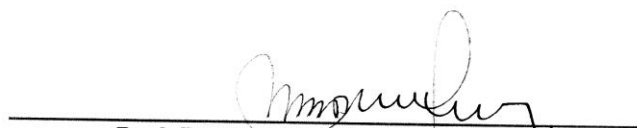
Relatório Técnico submetido à avaliação para obtenção do grau de Mestre em História no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Cachoeira, 27 de março de 2019.

EXAMINADORES:


Prof. Dr. EMANOEL LUIS ROQUE SOARES
(UFRB – Orientador)


Prof. Dr. CLAUDIO ORLANDO COSTA DO NASCIMENTO
(UFRB – Examinador)


Prof. Dr. NATANAEL REIS BONFIM
(UNEB – Examinador)

Cachoeira-Ba
2019

À minha família, sem a qual eu não seria quem sou e nem teria conseguido caminhar até aqui.

AGRADECIMENTOS

*“ Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensine o que sei
Deixa um pouco de ser o que tu és,
E esquece o que sabes.”*

(Tierno Bokar¹)

Inicialmente agradecer ao grande Mestre, Deus, sem o qual nem a inquietação e inspiração para essa escrita, nem sua materialização seria possível, reconhecendo, na sua infinita bondade, as graças recebidas e o dom da vida.

Agradecer aos meus pais, in memória ao meu pai, José Bastos Moreira, homem simples, mas com um grande coração, que se solidarizava com as pessoas da comunidade e nutria pela Baixa da Linha uma atenção especial. A minha mãe, Valdelice de Carvalho Moreira, mulher determinada que mesmo sem ter tido a oportunidade de continuar os estudos, sempre acreditou na força da educação como instrumento de mudança na vida dos filhos, insistindo e não medindo esforços para que todos estudassem e adentrassem na universidade. Assim, cresci acreditando nas suas convicções de que o caminho para a mudança e independência estaria na educação.

Escrevo para agradecer todos aqueles que estiveram nessa caminhada, quer em presença ativa e constante, quer em orações e energias positivas. Agradeço a paciência, a compreensão pelos diversos momentos de ausências e a escuta sensível nos diversos momentos difíceis que a escrita nos proporcionam, os abraços, os conselhos, os enlaços, os silêncios, os sorrisos, as aprendizagens, enfim, os grandes ensinamentos que me fizeram compreender que não teria conseguido caminhar sem o apoio de todos.

Aos que cruzaram meus caminhos, aos que passaram por minha vida, aos que ficaram e aos que seguiram, deixaram um pouco das suas ideias, me fizeram rever decisões e reavaliar atitudes intransigentes, tornando-me mais humilde a escuta, a compreensão e me ensinaram o poder de construir e reconstruir conhecimentos com o outro.

Agradecer a João Nascimento pelo companheirismo, pela compreensão aos momentos de ausência, das crises emocionais e por ter incentivado sempre que eu seguisse em frente, me fazendo acreditar no meu potencial.

¹ Cf. HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 2012.

A todos meus irmãos, sobrinhos e em especial a minha irmã Gêza Celeste de Carvalho Moreira, por ter compartilhado meus objetivos e me proporcionado a oportunidade de prosseguir, incentivando sempre e acreditando na minha capacidade e força para seguir.

Reconheço e agradeço a imprescindível colaboração e solidariedade do professor e amigo Andersen Kubnhavan Figueirêdo sem o qual esse trabalho de pesquisa não teria tomado formato e conotação de trabalho científico, acompanhando todo o processo de construção do trabalho, sugerindo leituras, fornecendo materiais pertinentes ao tema e acima de tudo pelo grande incentivo para que eu não desistisse.

Imprescindíveis também foram as contribuições dos meus colegas e professores de curso do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) pelos constantes diálogos, indicação de leituras, discussões sobre produções historiográficas contemporâneas. Agradecer especialmente a Iasmin de Oliveira Gonçalves pela diversas leituras das minhas produções iniciais, pela paciência e pelo valioso apoio nos momentos em que me senti perdida em meio a caminhada. A João de Deus pela preocupação dispensada a todo momento a minha pesquisa, a grande solidariedade e a escuta sensível durante o início da minha caminhada no mestrado e no decorrer da pesquisa.

A contribuição da Banca Examinadora de Qualificação, sem a qual eu não teria conseguido aperfeiçoar a escrita e rever discussões no corpo da pesquisa. Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Emanuel Luis Roque Soares, que sensivelmente abraçou meu trabalho em meio a tantas turbulências e teve a valiosa sensibilidade de caminhar junto comigo para o findar dessa pesquisa.

Agradecer a Deus por me conceber de perseverança, sensibilidade e humildade para compreender a necessidade de ter deixado de ser o que sou em vários momentos da pesquisa para receber a dádiva de aprender novos e valiosos conhecimentos compartilhados na comunidade remanescente de quilombo da Baixa da Linha junto às mulheres simples, cujo grande e valiosa força e saber advém das experiências vividas. Assim, a convivência com essas mulheres me fizeram compreender a importância de ser com o outro, de perceber na singeleza da vida motivos para compartilhar o que sabemos e aprender sempre com as trocas de conhecimentos.

Agradecer é acima de tudo reconhecer a importância da valiosa colaboração e companheirismo das amigas Joelma dos Santos Costa e Maria Conceição, às quais foram grandes companheiras na comunidade da Baixa da Linha, dispondo de seus tempos livres para contribuir com a execução dessa pesquisa.

Aos meus grandes amigos, aos colegas de trabalho do Centro de Educação Profissional Recôncavo II – Alberto Tôrres e Colégio Municipal Virgildásio Sena, em especial Maria das Graças de Jesus Silva, Ana Carolina Cruz de Souza, Agda Luz e Eliana Marques Andrade que liam atentamente cada página do trabalho e sinalizavam as mudanças necessárias. Enfim, a todos meu sincero agradecimento pela valiosa contribuição no meu crescimento pessoal e profissional.

*“Temos o direito a ser iguais quando a
diferença nos inferioriza e a ser diferente
quando a diferença nos descaracteriza.”*

(Boaventura Sousa Santos)

RESUMO

O presente relatório técnico traça a descrição sobre a forma como o livro paradidático “*Lucinda: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo*” foi produzido. O livro é destinado aos professores do Ensino Fundamental II e foi elaborado a partir de um estudo minucioso sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentado também em aportes historiográficos e versou sobre a trajetória de vida de mulheres quilombolas como possibilidade de diálogo sobre educação das relações étnico-raciais no currículo escolar. O relatório destaca as referências teóricas da história, concepções sobre currículo escolar e a etnopesquisa utilizadas para fundamentar as discussões que direcionaram a pesquisa até a construção do produto final: o paradidático.

Palavras-chave: Educação. Mulheres quilombolas. Relações Raciais.

ABSTRACT

This paper aims to delineate the description of how the paradidactic book “*Lucinda: my choices made me to return to quilombo*” was made, and forwarded to 2nd fundamental teaching professionals. The book was produced under a meticulous study about the brazilian national curricular guidelines for the education of the racial-ethnic relations and for the teaching of history, afro-brazilian and african culture. It was also based in historiographical contents and talked about the life trajectory of quilombola women as a possibility for the education of the racial-ethnic relations in the school curriculum. This research also highlights the theoretical references of history, school conceptions about the curriculum and the ethnologic research used to support the discussions which leaded this study up to the elaboration of a final product: the paradidactic.

Keywords:: Education. Quilombola women.Racial Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comunidade Remanescente de Quilombo da Baixa da Linha	26
Figura 2 – Colégio Municipal Virgildásio Sena	85

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	14
1	EXPERIÊNCIA DOCENTE E IMPLICAÇÕES COM A PESQUISA.....	23
2	LÓCUS DA PESQUISA: Comunidade quilombola da Baixa da Linha.....	30
2.1	TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES QUILOMBOLAS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	36
2.2	NARRATIVAS BIOGRÁFICAS EM MOVIMENTO.....	39
2.2.1	Gérbera.....	39
2.2.2	Íris Africana.	42
2.2.3	Violeta.....	48
2.3	MULHERES QUILOMBOLAS: TRAJETÓRIAS DE VIDAS QUE SE ENTRECRUZAM NO ESPAÇO DO QUILOMBO.....	58
3	COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO: LACUNAS E LIMITES DE DISCUSSÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	61
3.1	COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO E O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	71
3.2	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NA ESCOLA.....	74
4	CONSTRUÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO.....	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICE.....	104
	ANEXOS.....	106

APRESENTAÇÃO

A lei 10.639/2003, a qual estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, foi modificada pela Lei 11.645/2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, promoveu alteração no Art. 1º, art. 26-A, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, teve um avanço considerável nas produções acadêmicas ao longo dos anos. No entanto, ainda existem muitas lacunas, principalmente, no que tange a materialização nas escolas brasileiras 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 tem ocorrido de forma superficial, estando restritas ao 20 de novembro, dia alusivo as comemorações da Consciência Negra. Assim, a presente pesquisa apresenta-se como uma possibilidade em discutir a educação para as relações étnico-raciais na escola, através das narrativas das mulheres quilombolas, contribuindo com a produção de materiais didáticos que possibilite práticas pedagógicas significativas e contextualizadas para o colégio municipal Virgildásio Sena.

Como eixo para o desenvolvimento do tema, propõe-se os seguintes questionamentos: “como as narrativas de mulheres quilombolas possibilitam o estudo das relações étnico-raciais nos currículos escolares? Como a escola pública municipal promove, em sua proposta curricular, discussões sobre o preconceito racial? E de que forma essa proposta considera os diversos sujeitos históricos que compõe sua comunidade escolar, dentro das suas especificidades, de forma a valorizar as diferenças?”

Para melhor elucidar as temáticas suscitadas com o tema gerador da pesquisa, adotou-se os seguintes: discutir educação para as relações étnico-raciais através das narrativas das mulheres quilombolas, evidenciando como as discriminações de raça e gênero demarcaram historicamente os lugares ocupados por elas na sociedade; identificar nas práticas curriculares adotadas nas escolas a forma como o racismo opera e incentivar a reelaboração da proposta curricular, fortalecendo discussões sobre educação para as relações étnico-raciais.

Para aprofundamento sobre a história de vida das mulheres da comunidade remanescente de quilombo da Baixa da Linha, no município de Cruz das Almas-Ba,

Território de Identidade do Recôncavo Baiano, local onde as mulheres constroem suas histórias e protagonismos, o trabalho com história oral e seus desdobramentos como história de vida e narrativas biográficas, foi essencial, na medida em que possibilitou a valorização das experiências vividas e das memórias dos sujeitos da pesquisa. 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)”.

A História Oral possibilita que o entrevistado acesse suas memórias e relembre fatos aprisionados no seu consciente e que marcaram, de alguma forma, sua trajetória de vida. Assim, ao se apossar de dados da sua consciência, o entrevistado dispõe do tempo sem se atentar para cronologia, pois o que importa na verdade é relatar o fato de forma que a espontaneidade esteja presente em todo o processo.

Segundo Farias (1998, p. 139):

As entrevistas de história de vida são um tipo de experiência em que se trabalha basicamente com a memória. Não cabe aqui uma reflexão profunda sobre a memória e sua seletividade, mas convém lembrar o que a prática demonstra caso após caso: o depoente, consciente ou inconscientemente seleciona determinados assuntos para se aprofundar e afasta outros da discussão. [...] Mas assim como existem recorrências, existem também silêncios e esquecimentos, que podem ser voluntários ou não.

A entrevista com História de Vida muitas vezes toma o direcionamento dado pelo entrevistado. Os acontecimentos podem aparecer desconexos, sem preocupação com sequência temporal, pois o que realmente importa é narrar os fatos. Em meio à narrativa, o entrevistado vai vivenciando memórias bem guardadas no inconsciente e que vêm à tona no momento dos relatos.

Lembranças desconfortáveis também surgem durante as entrevistas, fato que solicitou da pesquisa um direcionamento voltado para uma escuta sensível, possibilitando que as entrevistadas expusessem livremente apenas o que elas desejassem relatar. Acerca da questão que envolve as relações estabelecidas no momento da entrevista, Montenegro (1992-1993) enfatiza que:

A relação entre o entrevistador e o entrevistado é outro aspecto constitutivo da produção de um depoimento. A postura de um entrevistador deve ser de um parceiro que não conhece a pressa e a impaciência e está disponível a ouvir as histórias do entrevistado com o mesmo cuidado, atenção e respeito

tenham estas, significado ou não para a pesquisa em tela. (MONTENEGRO, 1992-1993, p. 57).

A Trajetória de Vida é um desdobramento da História Oral, portanto trabalha com depoimentos orais dispostos na mente das entrevistadas, atribuindo ao pesquisador o desafio de compreender os fatos, autorizados pelos sujeitos da pesquisa, de forma a respeitar suas memórias e permitir que suas vozes sejam ouvidas. Deve-se considerar, nessas análises, referenciais teóricos condizentes com as temáticas ou questões levantadas com as entrevistas narradas. Assim, como sinaliza Gonçalves e Lisboa (2007):

A história oral ganha estatuto de informação válida para o conhecimento sociológico na medida em que os conteúdos das falas obtidas pelos sujeitos da pesquisa extrapolam os sentidos e significados que pretendem expressar conscientemente. Por sua vez, as relações que conformam os processos sociais e o seu sentido devem ser ‘extraídas’ do material empírico, de forma consciente pelo pesquisador e analisadas com a utilização de instrumentos fornecidos pelos referenciais teóricos e metodológicos que conduzem à investigação. (GONÇALVES e LISBOA, 2007, p. 86).

Entretanto, para interpretar as fontes e problematizá-las, foi necessário o uso de fontes bibliográficas que dialogassem com as temáticas suscitadas durante a interpretação dos dados. Portanto, alguns estudos relacionados à temática abordada nessa pesquisa, fruto das buscas no Banco de Dissertações e Teses do CAPES tomando por base as seguintes palavras chaves: História de vida, Etnopesquisa, Mulheres quilombolas, Educação quilombola, Educação das Relações Étnico-raciais e comunidades remanescentes, conduziram a seleção dos seguintes trabalhos que contribuíram para o desenvolvimento da temática aqui abordada: Iraci Barroso de Carvalho, Dissertação de Mestrado intitulada *Saberes e praticas das parteiras tradicionais do Amapá: historias e memorias*, defendida em 2001 pela Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; Dissertação de Mestrado de Ivan Faria sobre *Projeto de vida e juventude: um diálogo entre escola, o trabalho e o mundo (uma experiência de etnopesquisa no Vale do Iguape)*, apresentada em 2006 à Faculdade de Educação da UFBA; Dissertação de Mestrado de Geise Mari Santos Oliveira, intitulada: *Políticas afirmativas e a identidade quilombola na escola: a lei 10.639/2003 em São Braz – Santo Amaro- Bahia*, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Salvador, 2014; Tese de Doutorado de Carlos Eduardo Carvalho de Santana, intitulada *Pelejando e arrudiando - Processos educativos na afirmação de uma*

identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha, Cruz das Almas-Ba, em 2015 pela Universidade do Estado da Bahia; Carla Luciana Blum, Débora Luciane Ribeiro, intitulada: *O movimento negro, a lei 10.639/03 e a educação escolar quilombola*, Artigo apresentado no EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação PUCPR, 26 a 29/10/15; Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação UFRB (2016) de Andersen Kubnhavn Figueiredo, intitulada: *Ativismo negro em Salvador no período da Ditadura Militar (1970-1980)*; Dissertação de Mestrado UFRB (2016) de Eliane Fátima Boa Morte do CARMO, intitulada: *História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra*; Dissertação de Mestrado de Tássio Simões Cardoso, intitulada *Vozes do Quingoma: Processos formativos e tecnológicos como contributo para o diálogo entre currículos praticados e escolares*, defendida em 2018 pela Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Portanto, todos os trabalhos citados contribuíram com as temáticas discutidas ao longo da pesquisa de forma a enriquecer e aprofundar as discussões a cerca das relações étnico-raciais no currículo escolar.

Nos processos de construção da pesquisa os direcionamentos voltaram-se também para a valorização da memória, com vistas a dar maior visibilidade aos saberes das mulheres estudadas, os quais foram considerados a partir do pressuposto de suas ações e métodos, para colocá-los em práticas nos seus espaços de vivências, dando ênfase as suas histórias e seus protagonismos sociais. Assim, a pesquisa também está voltada para etnometodologia, a qual segundo Macedo (2010) refere-se a uma teoria do social que, ao centrar-se em compreender a forma como a ordem social se realiza, mediante as ações cotidianas, consubstanciou-se os etnométodos. Portanto, é enriquecedor trabalhar com os etnométodos dos atores sociais, por permitir compreender como as comunidades produzem suas tradições, protagonismos e ordens sociais. (MACEDO, 2012). Nessa perspectiva, ao considerar a experiência dos saberes cotidianos, pontua-se a riqueza das experiências cotidianas para a construção dos currículos escolares, permitindo assim trazer os sujeitos que o currículo escolar desproveu de importância para o cenário das discussões escolares, de forma a desenvolver a importância de se fazer currículo com o outro e não para o outro. Como pontua Macedo (2013), o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são continuamente elaborados e reorientados pelos atores/autores da cena curricular.

Segundo Silva, (1999, p. 150):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Ao envolver as experiências cotidianas no currículo escolar, o estudo está envolto na etnopesquisa crítica, na medida em que: “preocupa-se com os processos que constituem o ser humano em sociedade e cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana [...]” (MACEDO, 2010, p.9).

Assim, a etnopesquisa crítica apresenta-se como uma possibilidade metodológica para as pesquisas de abordagem qualitativa, que como pontua Godoy (1995):

(...) A pesquisa qualitativa envolve dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

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). É nesse contexto que a metodologia enriquece as discussões suscitadas na pesquisa, com vistas a dialogar com as histórias das mulheres quilombolas refletindo sobre a forma como os acontecimentos na vida dessas mulheres são consequências da sociedade racista e excludente que ainda permanece no Brasil, a qual a escola por sua vez está imersa e que ao não considerar a existência do racismo, discutindo-o em sua proposta pedagógica, acaba por fortalecer sua disseminação.

Dessa forma, a trajetória de vida sinaliza discussões sobre a forma com o racismo opera na sociedade brasileira nos dias atuais. Partindo-se da História de Vida como metodologia da pesquisa, Macedo (2010) assinala que:

A história de vida nada tem a ver com uniformidade e linearidade. Na prática da história de vida, atores ignorados e/ou excluídos econômica e culturalmente adquirem a dignidade e o sentido de finalidade, ao rememorar a própria vida, contribuindo pela valorização da “linha de

vida” para a formação de outras gerações. Consequentemente, o recurso da história de vida nos meios educacionais é mais uma contribuição para o rompimento com o baixo mimetismo cognitivo, o abstracionismo teórico e o colonialismo intelectual. (MACEDO, 2010, p. 114)

O presente estudo ao voltar-se para a valorização das histórias de vidas das mulheres quilombolas, da localidade da Baixa da Linha e das suas memórias através do registro dos seus relatos, apresenta-se como um subsídio para a construção de materiais didáticos que sensibilizem o corpo docente sobre diversas questões alusivas ao preconceito racial e as demais formas de discriminação que emergem do cotidiano dessas mulheres, incentivando a valorização da diversidade cultural e promovendo transformações nos discursos, gestos e modos de tratar os afro-brasileiros de forma que impulsionem uma reeducação das relações sociais, voltadas para o respeito, criando ações afirmativas que visem impedir que os estudantes negros se sintam desvalorizados e menosprezados pela forma como a história dos seus antepassados estão constantemente vinculadas a exploração sofrida pela escravidão e que ainda são recontadas nas escolas de forma depreciativa, impactando sobre a autoestima dos estudantes negros. Além disso, pretende-se também incentivar a construção de outras produções didáticas, fomentando essas discussões na escola e contribuindo, também, para o processo de transformação dos professores em agentes multiplicadores desses conhecimentos.

Partindo-se do pressuposto de que o estudo da história de vida de mulheres negras e quilombolas constituem um manancial de pesquisa a ser pensado e considerado no processo de construção da proposta curricular, o produto final dessa pesquisa constituirá na produção de um paradidático sobre uma jovem negra e quilombola denominada Lucinda, cuja trajetória de vida entrelaça-se à história de vida de mulheres negras simples da comunidade quilombola da Baixa da Linha, sujeitos da pesquisa. Ressalta-se, assim, o protagonismo dessas mulheres e a forma como o racismo marcou suas vidas, fortalecendo e valorizando essas discussões a partir de uma perspectiva de estudo da história local no currículo escolar.

Vale ressaltar que a pesquisa toma como recorte três mulheres da comunidade remanescente de quilombo da Baixa da Linha, as quais terão suas identidades preservadas. Para tanto, utilizaram-se pseudônimos tomados de nomes de flores para identificar cada uma delas ao longo da pesquisa, a saber: Íris Africana, Gérbera e Violeta. Além disso, outros sujeitos entrevistados ao longo dessa pesquisa também tiveram

asseguradas suas identidades, criando aleatoriamente siglas para melhor clareza nas discussões.

É preciso desfazer amarras que entravam a inclusão da trajetória de vida de pessoas simples como discussão possível no espaço curricular, dando visibilidade às ações desses sujeitos e minimizando atitudes apáticas que envolvem o estudo das relações étnico-raciais na escola. Portanto, esta pesquisa aponta para a possibilidade de repensar o currículo escolar considerando a história de vida de mulheres negras e quilombolas, isso a partir das concepções de Macedo (2013) sobre atos do currículo, que implica numa política de sentido sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos, suas memórias e ações. É nesse contexto que a história de vida das mulheres pesquisadas possibilita fortalecer discussões sobre educação para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas do Colégio Municipal Virgildásio Sena, na medida em que algumas questões podem ser levantadas e discutidas em sala de aula, tais como: a formação e história das comunidades remanescentes de quilombos, resistências e formação de novos sujeitos de direitos constitucionais; movimentos sociais e a inclusão de novas propostas educacionais que priorizam o estudo das relações étnico-raciais; a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 215 e as ameaças aos direitos sociais; o papel social da mulher negra na preservação da cultura; os impactos da escravidão na trajetória de vida social das mulheres negras na atualidade; racismo e injúria racial; o respeito as religiões de matrizes africanas e tantos outros temas que poderão ser suscitados a partir da leitura do paradidático pelo professor.

Dessa forma, começou a se concretizar o projeto de produção de um material paradidático em que a memória desses sujeitos históricos são valorizadas, possibilitando que outros caminhos sejam abertos para a produção de outros materiais que foquem na história local e que ressaltem o protagonismo de gente simples, que vivem nas diversas comunidades quilombolas existentes no Brasil. Além disso, pontua-se também, a necessidade de incentivar o professor a ser autor das suas produções didáticas de forma a valorizar o contexto sócio-histórico e cultural em que a escola está inserida, tal como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005):

[...] Caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito

pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2005, p.18)

Nesse contexto tanto o relatório quanto o produto final, tem como finalidade prover a escola com um suporte pedagógico que contribua com o fortalecimento da diversidade, reconhecendo e valorizando a diferença étnico-racial que compõe a sociedade brasileira, além de constituir-se num subsídio para professores pouco familiarizados com a educação para as relações étnico-raciais, de forma a valorizar as heranças da cultura afro-brasileira e africana na cultura nacional possibilitando também, a minimização de preconceitos, discriminações e atitudes racistas nas propostas pedagógicas escolares.

A pesquisa foi organizada em quatro seções: a primeira traça a trajetória dos estudos até chegar a delimitação da temática, pontuando o grau de implicação com a pesquisa na experiência docente.

A segunda seção compreende a fundamentação teórica a partir das discussões com diferentes temáticas essenciais a construção desse estudo que perpassam: pelo lócus da pesquisa, traçando um breve panorama sobre a origem e certificação da comunidade remanescente de quilombo da Baixa da Linha, através dos relatos orais coletados durante a pesquisa com alguns membros que estiveram envolvidos no processo de certificação da comunidade e com base em dissertações de mestrado que tem a comunidade aqui estudada como temática. Além de pontuar as narrativas biográficas das mulheres quilombolas, considerando seus espaços de memória e suas vivências como fatores a serem considerados como elementos possíveis para discussões sobre relações raciais na escola. A referida sessão também tem por finalidade, valorizar a história oral, a história dos remanescentes de quilombo e assinala como o racismo e outros marcadores sociais operaram no cotidiano dessas mulheres, bem como as consequências para o seu desenvolvimento intelectual, econômico e social.

A terceira seção faz um levantamento dos aportes teóricos que possibilitam dialogar com a temática comunidades remanescentes de quilombo: lacunas e limites de discussões no currículo escolar suscitando reflexões sobre a necessidade de se definir o currículo escolar de forma contextualizada, de forma a dar conta das implicações para inserção de diferentes temáticas alusivas à educação para as relações étnico-raciais na escola, superando a hierarquia da sequenciação didática em que se converteram os currículos no cotidiano escolar, bem como sinaliza para a necessidade de se compreender

o currículo como flexível, que configura a identidade da escola, concebendo currículo com o outro, pois todos passam a ser curriculantes ao se envolverem nas questões e decisões curriculares. (MACEDO, 2013).

A quarta seção apresenta uma descrição do produto, que consiste na produção de um paradidático, destinado aos professores do Ensino Fundamental II. Compreende um romance intitulado “Lucinda: minhas escolhas me fizeram regressar ao quilombo”, que tem por finalidade possibilitar ao professor, pouco familiarizado com as discussões que envolvem as questões raciais, dispor de um material de fácil compreensão e repleto de conteúdos ligados à filosofia africana, produzido a partir da exploração sistemática da história local e que valoriza a oralidade, a contribuição dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro e a história dos remanescentes de quilombos como previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além do fato de que a linguagem simples, permitirá ao professor a utilização de partes do livro em sala de aula, quer em forma de exploração de algumas imagens ou mesmo do seu conteúdo.

A presente pesquisa fundamenta-se por atender o que propõe a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana no que tange a determinação de valorização da oralidade e da história dos quilombos e seus remanescentes dentro do ensino de história. Além disso, possibilita também uma contribuição como suporte pedagógico para o estudo das relações raciais a partir da valorização da memória ao trazer a discussão sobre a importância das comunidades remanescentes de quilombos na história do Brasil sob a perspectiva das vivências das mulheres pesquisadas. Vale pontuar também, a relevância da pesquisa que reside no fato de considerar a existência de outros espaços de construção do conhecimento para além da escola, valorizando os diversos aspectos da história local e sinalizando também, a importância da história de vida como proposta metodológica de pesquisa, relacionando-a as transformações político-sociais do Brasil e seus desdobramentos no contexto escolar, oportunizando reflexões acerca das práticas pedagógicas de gestores e docentes, auxiliando-os no acolhimento das diferenças e aceitação da diversidade como fruto e riqueza da natureza humana.

1. EXPERIÊNCIA DOCENTE E IMPLICAÇÕES COM A PESQUISA

Cruz das Almas é uma cidade localizada no Recôncavo Baiano, com uma população estimada pelo Instituto de Geografia e Estatística – IBGE, conforme o último censo demográfico em 2017, de 58.606 habitantes. É o meu lugar de referência, local onde ingressei na docência como professora efetiva municipal em abril de 1999, logo após ter concluído a Licenciatura em História pela Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus, da Universidade Estadual da Bahia.

A docência não foi de início minha escolha, mas a aproximação no mundo da educação se processou no ciclo de amizade, se configurando em torno da professora Altamira Muniz da Silva, a qual era vice-presidente da Associação Comunitária e Beneficente dos Moradores de Cruz das Almas, localizada na Rua da Mata, que mantinha a Creche Escola Comunitária Valdomiro Pereira e que me convidou, assim que conclui o Ensino Médio em Formação Geral, no ano de 1991, para trabalhar na referida escola. Assim, a creche escola, foi o local onde iniciei minha trajetória na educação, a princípio auxiliando na secretaria e, posteriormente, como secretária escolar. Enfim, foi o local onde começou a se delinear a experiência profissional, no campo educacional, marcada por constantes aprendizados.

Após o sexto semestre na Universidade, dei início ao trabalho como professora na cidade de Cabaceiras do Paraguaçu, no ano de 1997, ocasião em que ocorreu a contratação como estagiária pela Secretaria da Educação do Estado, em regime de Estágio de Complementação, para substituição de uma professora efetiva, numa licença maternidade, em classes do Ensino Médio, no curso de magistério. A experiência com a docência, de início, apresentou-se angustiante, pois enfrentei o primeiro desafio, de muitos que ainda estavam por vir na profissão, trabalhar com diversas disciplinas e fora da área de formação. Após o vencimento do contrato, passei a trabalhar como docente também na modalidade contratual de Estágio de Complementação, no ano de 1998, no Colégio Estadual Luciano Passos, em Cruz das Almas, assumindo classes do sexto ano nas disciplinas História, Educação Física e Artes. Ainda nos anos de 1997 e 1998 ocorreu uma nova oportunidade na prefeitura Municipal de Cruz das Almas, para trabalhar no Colégio Municipal Jorge Guerra em turmas do sexto e sétimo anos, com a disciplina Ciências e em turmas da Educação de Jovens e Adultos no Centro Educacional Cruzalmense – CEC, no turno noturno, traçando um percurso bem diversificado de atuação na docência.

Por fim o ano de 1999, ocorre uma mudança significativa na minha trajetória profissional, ao tempo em que também representa uma pausa na passagem por diferentes disciplinas ao ser convocada no concurso público para a disciplina de História no Ensino Fundamental II, quando ocorreu a designação para atuar na Educação de Jovens e Adultos - EJA, no CEC com a disciplina História, nos Segmentos I e II, no turno noturno e, posteriormente, no ano de 2000, ocorreu a minha transferência para o Colégio Municipal Virgildásio Sena, atuando ainda na disciplina de História, em classes dos 6º e 7º anos, no turno vespertino, onde me encontro até os dias atuais.

Após todo esse percurso estudando e trabalhando na área de educação fui construindo a minha identidade como professora da escola pública, fato que foi acentuando ainda mais ao ingressar na Rede Estadual no ano de 2001, convivendo com escolas com realidades diversas, mas que se assemelhavam na forma como conduziam as discussões sobre a cultura afro-brasileira e africana. Assim, os rumos que a minha prática educativa estava sujeita, provocou um repensar na forma de atuação, bem como passei a olhar os discentes de forma mais sensível, onde a preocupação com a história de vida dos estudantes me inquietava, talvez por perceber muitas semelhanças com a minha própria história: a família numerosa, sete filhos de um homem semianalfabeto e de uma mulher que cursou até o 6º ano do Ensino Fundamental, mas que incentivava os filhos a estudarem; as dificuldades em ter que se dividir entre os estudos e o trabalho durante o Ensino Médio, dando banca aos filhos dos vizinhos na antiga Escola de Agronomia, local onde eu e minha família residíamos e que passei toda a minha infância e adolescência, posteriormente na Universidade, quando tive que continuar estudando e trabalhando para assegurar as despesas com meus estudos. A minha trajetória em muitos momentos apresentava pontos em comum com a trajetória vivenciada pelos estudantes que cruzaram pela minha vida, esse fato aguçava a minha sensibilidade, impulsionando a estar sempre melhorando na profissão, a compreender os estudantes nas suas diversidades, fato que me conduziu em 2004 a cursar especialização em Psicopedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira.

A forma como a questão relacionada à mulher e aos afrodescendentes era abordada sempre me inquietava na escola. As fatídicas semanas de consciência negra com uma exacerbada teatralidade da condição de escravizados dos negros e as meninas negras trajadas de escravas, mucamas ou mesmo representando as negras de tabuleiro, onde a condição de subalternidade acabava prevalecendo no contexto das comemorações me deixava angustiada. Na escola, a preocupação estava centrada na culminância do

projeto sem ao menos ter sensibilidade de saber de que forma a temática no universo das salas de aulas e das diferentes disciplinas era trabalhada, criava-se um clima de competição entre os professores, deixando de lado questões tão imprescindíveis como o combate ao racismo dentro da escola ou mesmo a discussão sobre a temática alusiva à lei 10.639/03 que acabavam esvaindo-se em cartazes expostos pelos corredores do colégio ou mesmo em danças ou elementos culturais que eram categorizados como elementos da cultura africana.

Nesse contexto, meu olhar como professora de História impulsionou a aprofundar mais os conhecimentos a cerca 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).

Portanto, foram exatamente essas inquietações que incidiram sobre a determinação em realizar o curso de aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola no ano de 2015, promovido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, no campus de Cruz das Almas e, no ano de 2016, participar do curso Quilombos na História e Cultura Afro-brasileira, também promovida pela UFRB na modalidade educação a distância - EaD, com vista a contribuir com a construção de uma proposta pedagógica que reconheça e valorize as diferenças étnico-raciais que fazem parte da cultura e identidade da sociedade e, conseqüentemente, da escola.

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.

A motivação para o estudo específico da comunidade remanescente de quilombo da Baixa da Linha, situada em áreas próxima a Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB, no município de Cruz das Almas-Ba, surge na observação cotidiana na prática docente no colégio Municipal Virgildásio Sena, escola composta por 595 estudantes, sendo que 250 deles residentes na zona rural, em comunidades negras, conforme levantamento feito na secretaria da escola junto aos estudantes. A escola não possui projeto político pedagógico definido e não apresenta na sua proposta pedagógica uma linha de ação voltada para a educação das relações étnico-raciais. Além disso, outro fator que contribuiu para fortalecer as discussões dessa pesquisa foi o entrelaçamento entre as trajetórias de vidas de algumas mulheres da comunidade quilombola da Baixa da Linha e a minha vida, quer como colegas de escolas na infância, quer como colega de trabalho na docência, em curso de capacitação em Educação Escolar Quilombola e, por fim, pela relação afetiva desenvolvida pelas estudantes ao longo dos quatro anos de convivência no colégio Municipal Virgildásio Sena e mais tarde nos encontrando no Ensino Médio no Centro de Educação Territorial Recôncavo II Alberto Torres, em Cruz das Almas-Ba, ocasião em que já me interessava pela forma como a comunidade se organizava a partir da certificação concedida pela Fundação Palmares².

Figura 1 – Comunidade da Linha



Fonte: arquivo pessoal (2015)

² Com base nas entrevistas realizadas em Julho de 2015 com dona Maria Conceição, militante na comunidade, com a eminência da perda da posse da terra, alguns membros mais atuantes no processo de certificação junto com a participação de políticos locais engajados tanto na questão social, quanto na reconfiguração política do espaço, passaram a envolver toda a comunidade na construção de uma identidade quilombola onde o discurso da união e coletividade passou a ser marca na vivência diária, visto que eles precisavam compreender-se como sujeitos coletivos de direitos, que a partir da certificação, a participação de todos como membro e atuantes na Associação Comunitária seria imprescindível para garantias de diversos direitos. Assim, fortalecia-se na mentalidade da comunidade a necessidade de reconhecerem-se quilombolas num processo de construção de uma identidade coletiva, marcada pela dimensão territorial, bem como apontou a possibilidade de acesso a uma série de benefícios e direitos a serem, legalmente assegurados, à comunidade a partir do momento em que passaram a compreender-se como quilombola. Portanto, o acesso às políticas públicas dependia do reconhecimento da trajetória histórica e a existência em seus territórios de elementos que comprovassem uma identidade negra e quilombola, o que na legislação vincula-se ao critério de auto-atribuição de comunidade remanescentes de quilombos, então, passou-se a valorizar a memória dos mais velhos e a compreender o espaço da religião de matriz africana como elos que os vinculavam as reminiscências históricas que os identificavam como comunidades remanescentes, tal qual ditadas pela lei, como pré-requisito para assegurar a posse da terra.

Em entrevista a professora Ilza Francisca da Cruz, ex-secretária de Políticas Especiais e militantes no processo de certificação das comunidades remanescentes de quilombos de Cruz das Almas, salienta que:

[...] as pessoas nem sabiam na verdade o que era o termo quilombola, eles recusavam inclusive se aceitar quilombola, ai tem um grupo que aceita muito restrito, outro que ainda não entende que ele não consegue perceber a diferença entre ele ser de uma comunidade qualquer e ele ser de uma comunidade quilombola. [...]. As pessoas, elas precisam entender o que são, se aceitarem na verdade e se unirem em organização e eu acredito que isso é uma grande deficiência que tem ali. (CRUZ, nov. 2018).

A certificação assim impacta sobre a forma como a comunidade iria passar a desempenhar seus papéis sociais, mediante a construção de uma identidade coletiva que se articulava a ser quilombola. Assim as mulheres da pesquisa desempenham posições sociais no processo de manutenção das tradições culturais através da preservação das suas memórias, fato evidenciado ao longo dos relatos das suas trajetórias de vidas.

Para Souza (2008, p. 45):

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

A minha trajetória descrita no corpo da pesquisa aponta o grau de implicação do tema em minha formação profissional, o que segundo Macedo (2010) denomina de pesquisa-ação pelo seu caráter construtivo advindo do campo pesquisado. Portanto, o pesquisador deverá estar implicado na situação a ser conhecida e transformada.

A trajetória do pesquisador implicada no objeto de pesquisa proporcionam também o trabalho com abordagens auto (biográficas), o que reforça o posicionamento de que os olhares intencionais do pesquisador produzem questões para estudos. (NASCIMENTO, 2010).

A cerca das narrativas autobiográficas, Jesus (2010, p. 28) assevera que:

[...] longe de ter uma organização restritiva, quer se instalar como um diálogo -, que revela traços de formação, da trajetória intelectual, das formas de estudo e pesquisa, peculiaridades da vida privada, reflexões

sobre o exercício profissional -, e como tal, se verá entrecortada pelos interlocutores – ora personagens dos fatos e episódios relatados -, ora pelos cenários da narrativa – os contextos e todos os recursos que serão necessários para fazer o fato algo compreensível e articulado -, ora com o quadro teórico que serve de lastro para as discussões com os pensamentos dos autores evocados.

A escolha das mulheres, sujeitos da pesquisa, ocorreu durante o curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola, promovido pelo Centro de Ciências da Saúde, *Campus* da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (2015), ocasião em que reencontrei Violeta depois de muitos anos. Diante da necessidade de produzir um trabalho de conclusão do curso com a temática quilombola, observei o esforço de Violeta para se qualificar e sua dedicação com as questões educacionais, o que despertou ainda mais o interesse em me aprofundar sobre sua história de vida.

A convivência na comunidade, sempre acompanhada da amiga e agente comunitária Joelma dos Santos Costa, foi essencial para a escolha das demais mulheres para a pesquisa. Ao caminharmos juntas pela pequena comunidade, ela cumprimentava as pessoas, identificando-as ao longo do percurso, de forma que percebi como a visibilidade sobre quem eram as outras duas mulheres marcava suas vidas na pequena localidade. Assim, interessei-me pela história de Íris Africana e Gérbera, as outras duas mulheres que compõem este trabalho, investigando minuciosamente como as suas vidas se desenrolam na dinâmica da comunidade.

Importantes também foram às contribuições dos colegas e professores do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas nos direcionamentos dados à pesquisa, fato que despertou o interesse em produzir um material paradidático para professores que atuam no Ensino Fundamental II, a partir das histórias ouvidas na comunidade remanescente de quilombo da Baixa da Linha, no município de Cruz das Almas, Bahia.

Segundo Bittencourt (2009), os pesquisadores do ensino de História e Geografia do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) da França categorizaram os paradidáticos como suportes informativos, que compreendem:

[...] todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Nesse sentido, temos toda a série de publicações de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, além das produções de vídeos, CDs, DVDs e materiais de computador (CD-ROMs, jogos, etc.). Os suportes informativos pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola,

caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, com vocabulários, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos. (BITTENCOURT, 2009, p. 296).

É nessa perspectiva que o paradidático, resultado das pesquisas com as narrativas das mulheres quilombolas foi criado, para dar significado as comunidades remanescentes de quilombos existentes no município de Cruz das Almas-Ba como lugares de memória e de história com elevado potencial de discussões sobre relações raciais nos currículos escolares.

2. LÓCUS DA PESQUISA: COMUNIDADE QUILOMBOLA DA BAIXA DA LINHA

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, numa área distante aproximadamente 04 (quatro) km do centro da sede do município de Cruz das Almas³.

Desde 1988, a Constituição Federal, em seu Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT/CF), garante: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

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

³SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. Pelejando e Arrudiando. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2015, p. 109

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 Linha⁴, dando novo significado ao termo “quilombo”. Assim descreve a Certificação fornecida pela Fundação Cultural Palmares:

[...] Certifica que a Comunidade da Baixa da Linha, localizada no município de Cruz das Almas/Ba Registrada no livro de cadastro geral nº. 012, Registro nº 1.349, fl 164, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP nº. 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União nº. 228 de 28 de novembro de 2007, seção 1, f. 29, SE AUTODEFINE COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO. (BRASIL, 2010).

Acerca da ressemantização do termo “quilombo”, Arruti (2006, p. 81) assinala 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 nomeação 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.

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 comunidade da Baixa da Linha, que viviam a incerteza de continuar

⁴ Informações extraídas do Certificado de Remanescente da comunidade, em 28 de agosto de 2018.

ocupando suas terras com a iminente ameaça de desocupação⁵. 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 comunidade quilombolas no Brasil.

Sobre a relação das comunidades quilombolas com a terra, Carril (2006, p. 223) 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.

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.

As famílias mais antigas da comunidade instalaram-se nas proximidades da linha férrea, onde trabalhavam para sustentar suas famílias, convivendo no mesmo espaço de ocupação da linha férrea, que foi cedida à Viação Férrea Federal do Leste Brasileiro (VFFLB), tal qual nos relata o senhor Simão do Nascimento, 66 anos, aposentado, membro ativo na militância da comunidade da Baixa da Linha.

Essa comunidade aqui, segundo sempre ouvi pelos mais velhos, que quando a estrada de ferro chegou, lá pelos anos de 1915, muito desses negros do fim da escravidão veio procurar trabalho na linha e na pedreira, porque daqui mesmo que tirava o material para construir pontes, manilhas, aterros. Penso eram gentes desses antigos engenhos que existiam por aí Cachoeira, São Félix... Depois eles pediram ao engenheiro terra para construir moradias para trazer suas famílias. Nasceu assim a comunidade. (NASCIMENTO, 2015).

Infere-se do depoimento do Sr. Simão que os trabalhadores que se deslocaram para a área onde se localiza a comunidade eram negros, e isso marca o contexto histórico

⁵ Segundo os moradores da comunidade o Sr. Simão, militante na comunidade e D. Maria Conceição, a comunidade enfrentou um processo de desocupação das suas terras, a qual foi solucionada com a certificação Palmares. Entrevista concedida em 28 de junho de 2015.

da expansão do transporte ferroviário na Bahia, com vistas a descongestionar o Paraguassu.⁶

Segundo informações coletadas na Unidade de Saúde da Família do município de Cruz das Almas-Ba, que atende a localidade, a comunidade é composta por 123 famílias, possui 203 mulheres na sua totalidade, dentre as quais 117 têm entre 17 e 50 anos, faixa etária relacionada aos sujeitos da pesquisa. Em entrevistas coletadas, Violeta nos informou que há um número reduzido de mulheres com acesso ao Ensino Superior, aproximadamente sete dentre elas, e que grande parte das mulheres ainda não concluiu o Ensino Médio.

As mulheres da comunidade da Linha aos poucos evidenciam seu protagonismo nas igrejas, na escola, na presença ainda tímida no espaço de liderança da associação, na qual já conseguiram eleger mulheres, uma presidente e algumas poucas vice-presidentes, conforme depoimento colhido na localidade com a entrevistada Violeta.

Assim, segundo depoimentos de MC (jul. 2018): “*estar à frente da associação sofre-se muita pressão por que o povo, quando chega os benefícios querem para si, não entende a forma como ocorrem as coisas e a gente se sente coagida*”. Portanto, infere-se da fala da depoente que, provavelmente, o receio de reações indesejáveis da população local ou mesmo a excessiva pressão acaba por constituir um fator de inibição para algumas mulheres quanto a estar à frente dos processos decisórios da associação.

Com todos os percalços, JAAP, membro atuante da comunidade, sinaliza no seu depoimento que as mulheres estão presentes em sua maioria nas reuniões da associação. Segundo ele, são essas mulheres que dão quórum às reuniões, são elas que compõem a diretoria da associação. Ainda segundo JAAP (ago. 2018): “*As pessoas participa mais quando vai decidir coisas do interesse deles. Na maioria das reuniões só tem mais mulher, falam pouco. Os homens quase nunca vem e quando vem fica do lado de fora, não entra*”. Portanto, pode-se concluir que vai se construindo na mentalidade local a ideia de que as reuniões são coisas de mulheres, principalmente porque a maior parte das

⁶ A linha Sul, Mapele-Monte Azul, foi formada pela união das linhas de diversas ferrovias quase todas originadas no século 19, como a E. F. Central da Bahia, a E. F. Bahia ao São Francisco, a E. F. de Santo Amaro e a E. F. Centro-Oeste da Bahia, que, quando finalmente unidas sob o nome de Viação Férrea Federal do Leste Brasileiro (VFFLB) entre 1935 e 1939, tiveram suas linhas unidas e prolongadas de forma a, em 1951, ligarem Salvador e Mapele à localidade mineira de Monte Azul, ponta dos trilhos da E. F. Central do Brasil. Trens de passageiros passaram pelos seus diversos pedaços desde cada uma de suas origens até a linha completa, desaparecendo em 1979, quando somente faziam o trecho Iaçú-Monte Azul, no sul, e até o início dos anos 1980 entre Mapele e Candeias. Hoje a linha é utilizada apenas por trens cargueiros, que sofrem para passar pelo gargalo do rio Paraguassu. (GIESBRECHT, 2013).

discussões, segundo levantamento feito na comunidade, está voltada para questões que envolvem cursos que agradam mais o público feminino.

As falas presentes no corpo desta pesquisa compõem o universo de vivência dos entrevistados, constituindo-se como elementos do senso comum da comunidade, o que segundo Santos (1998, p. 70):

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. [...]. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade.

A vida dessas mulheres negras aponta para uma dada visibilidade, reflexo do seu protagonismo nos espaços públicos da comunidade. Essa participação aos poucos vai se fortalecendo e assinalando suas diferenças, visto que são mulheres de diferentes faixas etárias, profissões, atuações profissionais, crenças religiosas, expectativas de vida e sonhos. São mulheres que tiveram trajetórias escolares interrompidas pela necessidade de sobrevivência imediata; mulheres que têm nas pequenas produções domésticas a certeza do sustento da família e que resistem às adversidades de uma sociedade elitista, arcaica e conservadora.

De acordo com Gonzalez (1982, p. 104):

[...] sobretudo a mulher negra anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite-nos a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mas, sobretudo porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel – apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder.

Dessa forma, as mulheres quilombolas da Linha, se dividem entres diferentes atividades cotidianas: lavoura, trabalho informal e trabalho doméstico. Sobre o trabalho doméstico, Souza, (2012), assinala que esse sempre foi o principal setor de inserção das

mulheres negras no universo do trabalho no decorrer da formação da sociedade brasileira, fato identificado na trajetória de vida de duas das mulheres aqui pesquisadas.

Assim, a estrutura social de vida dessas mulheres também perpassam pelas melhorias nos processos de infraestrutura da comunidade, assinalada ainda pela ausência de serviços básicos à saúde. Essa falta de infraestrutura marca um sistema de exclusão ao qual as comunidades quilombolas têm enfrentado ainda nos dias atuais.

Para Gomes e Boakari (2017, p. 30):

As necessidades das comunidades rurais quilombolas de afrodescendentes são básicas, ou seja, vão desde a falta de água, até alimentação, e ausência de assistência à saúde adequada à necessidade de uma educação escolar de qualidade. O que afeta de modo desigual essas comunidades são as condições de isolamento multidimensional em que vivem e o racismo que enfrentam.

Face às dificuldades sócio-econômicas em que ainda vive a população afrodescendente tem levado vários autores a concluir que as condições não mudaram muito desde a Abolição da Escravatura. As comunidades rurais quilombolas enfrentam as desigualdades sociais e diferenciações específicas, mas também continuam resistindo, reivindicando serviços básicos e mais direitos, como cidadãs brasileiras.

Compreender a forma como se desenrola a vida dessas mulheres no cotidiano do quilombo é, acima de tudo, compreender de que forma o racismo e as diferentes formas de discriminação operam no cotidiano dessas mulheres a ponto de constituírem obstáculos ao desenvolvimento intelectual, econômico e social. Hasenbalg (1979) assinala que nascer negro ou mulato no Brasil normalmente significa nascer em famílias de baixo status, fato evidenciado na trajetória de vida das mulheres desta pesquisa.

A discussão sobre os relatos de vida dessas mulheres é também um trabalho que, dentro do coletivo, envolve e valoriza a memória individual, posto que, como pontua Bosi (1994, p. 411): “Por muito que deva a memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativamente dentro de um tesouro comum”. Assim, por mais que, em alguns momentos, essas mulheres se recordem de momentos em comum das suas histórias de vida na comunidade, a forma como elas percebem os fatos que se desenrolam na comunidade caracteriza como cada uma experimentou o racismo, o sexismo e a própria afirmação das suas identidades.

A questão das diferenças dentro da diferença trouxe à tona um debate sobre o modo e a conveniência de se articular o gênero como uma categoria de

análise. Uma dessas articulações serve-se do trabalho nas ciências sociais sobre os sistemas ou estruturas do gênero; presume uma oposição fixa entre os homens e as mulheres, e identidades (ou papéis) separadas para os sexos, que operam consistentemente em todas as esferas da vida social. Também presume uma correlação direta entre as categorias sociais masculina e feminina e as identidades de sujeito dos homens e das mulheres, e atribui sua variação a outras características sociais estabelecidas, como classe ou raça. Amplia o foco da história das mulheres, cuidando dos relacionamentos macho/fêmea e de questões sobre como gênero é percebido, que processos são esses que estabelecem as instituições geradas, e das diferenças que a raça, a classe, a etnia e a sexualidade produziram nas experiências históricas das mulheres [...]. (SCOTT, 1992, p. 88).

Dessa forma, ao trazer à tona os conhecimentos sobre a trajetória de vida de três mulheres da comunidade da Baixa da Linha, pretende-se valorizar seus protagonismos fomentando discussões no campo do currículo escolar sobre educação para as relações étnico-raciais envolvendo a temática alusiva às mulheres quilombolas, bem como possibilitar a compreensão dos reflexos do preconceito e da discriminação racial na vida dessas mulheres, fato observado no transcorrer dos relatos das suas histórias de vida, fato que possibilitou uma maior reflexão sobre os obstáculos que dificultaram a ascensão social dessas mulheres negras.

2.1. TRAJETÓRIA DE VIDAS DE MULHERES QUILOMBOLAS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Se a história das mulheres não teve espaço na historiografia durante séculos, a lacuna deixada em relação às mulheres negras e quilombolas foi ainda mais expressiva. Essas mulheres tiveram seu protagonismo invisibilizado pela história por um espaço de tempo ainda maior do que o das mulheres brancas, o que se reflete na atualidade, tendo em vista a produção ainda escassa de trabalhos que abordem a questão da mulher negra e quilombola no Brasil.

Assim, compreendendo que todas as discriminações etárias, de raça, gênero, classe, religião e todos os demais tipos de exclusões perpassam pelo ambiente escolar, o professor precisa estar atento e munido de conhecimentos críticos capazes de desfazer atitudes racistas presentes no cotidiano escolar e em sua proposta pedagógica, atuando de forma mais dinâmica e ativa no processo de reeducação para as relações étnico-raciais. Portanto, faz-se necessário perceber nas relações cotidianas como o racismo apresenta-se

camuflado em discursos e propostas pedagógicas eurocentradas e que reproduzem a imagem do negro numa perspectiva de subalternidade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005):

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2005, p.14-15)

As narrativas das mulheres quilombolas impulsionam outras temáticas ligadas à identidade, raça e gênero, que possibilitam ao professor ampliar esses conceitos no campo do currículo escolar de forma a suscitar maiores discussões que envolvam os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, pontuando como esses e demais marcadores sociais ainda atuam na sociedade brasileira, reconfigurando os papéis sociais desempenhados pelas mulheres negras e afrodescendentes. Porém, dado o recorte da pesquisa que está envolto no estudo da trajetória de vida de mulheres quilombolas como proposta para discutir educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar, esses conceitos não serão problematizados e nem aprofundados, embora apareçam no corpo da pesquisa.

Vale pontuar também que as mulheres estudadas na pesquisa sofrem, ao mesmo tempo, o preconceito racial, por serem negras; a intolerância religiosa, por seguirem ou terem seguido religião de matriz africana; e de classe, por viverem em condições ainda precárias de subsistência. Dessa forma, as discussões que envolvem a mulher quilombola nesta pesquisa perpassam por vivências simultâneas de discriminações, ligadas, dentre tantas outras questões, a raça, religião e classe. Portanto, não está em foco hierarquizar essas relações. Ao contrário, elas ganham visibilidade nesta pesquisa frente ao impacto que causaram na vida das entrevistadas, marcando significativamente a posição social

que ocupam na comunidade. Sobre esses múltiplos sistemas de discriminação, Castro (1992), ao trabalhar “Gênero, Raça e Geração entre Líderes do Sindicato de Trabalhadores Domésticos em Salvador”, faz referência às concepções denominadas por ela de “alquimias de categorias sociais” e assinala:

A vivência de relações sociais racistas, com marcas de gênero e códigos de geração por sexo, leva tanto à fragmentação da identidade por referências exclusivas, indirecionais, quanto a combinações entre identidades, resultando em significados próprios de constructos básicos de cada sistema de discriminação. Em tal raciocínio está ancorada a expressão alquimia de categorias sociais (raça, gênero e geração). Esta alquimia não ocorreria em um vacuum, resultando em um tipo de perfil próprio. Seus significados e suas reelaborações, por sujeitos políticos, numa trajetória de se assumirem como tal, são pautados por práticas sociais e projetos específicos. Tal alquimia é levada a extremos em uma sociedade de classe, que ideologicamente a reinterpreta para difusão de responsabilidades. Não só se naturalizam questões de gênero, raça e geração, como estas são filtradas por questões de classe, diluindo-se identidades e, portanto, percepções e ações críticas a suas lógicas. (CASTRO, 1992, p. 60).

Nessa perspectiva, Hirata (2014), propõe atentar para as múltiplas formas de opressão, ampliando o enfoque para as inter-relações que envolvem sexo, classe, raça, sexualidade, religião, idade, etc.

Nesse contexto, aponta-se a grande importância de a escola trazer para o território do currículo os coletivos sociais, contribuindo para a desconstrução de modelos impostos pelo colonizador durante séculos, os quais fortalecem preconceitos no cotidiano escolar até os dias atuais. Para Arroyo (2012, p. 138):

A ausência dos coletivos populares, dos trabalhadores, no território do conhecimento apenas reflete a ausência seletiva ou o não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais como atores na diversidade dos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual. Esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimentos e de cultura, de valores e de história.

Assim, a trajetória de vida de mulheres quilombolas contemporâneas abre a possibilidade de aprofundar discussões na escola, contribuindo para que os milhares de mulheres espalhadas pelos diversos quilombos em todo o território brasileiro ganhem voz e tenham seus protagonismos valorizados pela história local e nacional.

2.2. NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: HISTÓRIAS EM MOVIMENTO

Breve relato sobre a história de vida das mulheres quilombolas, possibilitado a partir do que elas elegerem como relevante de ser contado. Vale destacar que algumas delas apontaram serem suas histórias de vida algo que não possuía nada de interessante a ser considerado. Mesmo assim, respeitando seus desejos, esta pesquisa retrata apenas o que elas decidiram narrar dentro do que, de alguma forma, marcou suas vidas ao longo dos tempos.

2.2.1 Gérbera

Mulher proveniente do meio rural, possui treze irmãos, sobre quem nada relatou, autodenomina-se negra, com 54 anos, desempenha função de doméstica e lavradora, estudou até a segunda série do Ensino Fundamental, chegou ao quilombo ainda adolescente, vindo de outra localidade pertencente ao município de Cruz das Almas, e ocupou a casa que era da avó. É mãe solteira de sete filhos, frutos de diversos relacionamentos. Quase todos nasceram em sua residência, nas mãos da parteira.

A vida da depoente foi marcada pelo trabalho doméstico e a jornada de trabalho a impediu de continuar os estudos, como observado na sua fala: *“Eu nunca pude terminar os estudos por que eu tive que sair das casas que eu trabalhava... [...] Me retava, eu saia mesmo, por isso eu nunca pude terminar os estudos”*. (mar. 2018).

A depoente assinala que sofreu muitas humilhações nas casas em que trabalhou como doméstica, mas não se deixava abater por esse fato, pois, mesmo tendo necessidade de trabalhar para ajudar a família, ela acabava saindo do emprego, ainda que sem perspectiva de encontrar outro. Acerca dessa situação, Pacheco (2013, p. 93) assinala que:

[...] exploração de classe se articula com a posição de gênero na construção de um trabalho “dito feminino”, mas que abriga divisões [nós x elas] sociais-raciais entre mulher negra e não negra, entre patroa e empregada, expressando-se na violência física e simbólica exercida por mulheres contra mulheres, condensando-se em várias categorias expressas em significados da distância social e racial.

Sobre a atuação da mulher negra no mercado de trabalho no Brasil, a antropóloga mineira Gonzalez (1982) sinaliza que: “as mulheres negras estão trabalhando como

domésticas ou atuando na prestação de serviços de baixa remuneração nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais, sob a denominação genérica de “servente”. (grifo da autora).”

A perspectiva de inserção no mundo do trabalho, da mulher negra, em posições de igualdade em relação à mulher branca se manteve durante o pós-abolição, tanto pela efetiva ausência de projetos sociais direcionados para educação das mulheres negras quanto pela falta de projetos concretos para inserção da mulher negra no mercado de trabalho. As políticas tardias implantadas no país não dão conta de minimizar o grande contingente de mulheres negras alijadas dos sistemas educacionais ou mesmo sendo introduzidas no mercado de trabalho e na sociedade em situação de subalternidade. Essa mazela sofrida pelas mulheres negras é fortemente sentida na atualidade, refletida nos índices de analfabetismo, nos índices de abandono das mulheres negras nas escolas, do grande contingente de mulheres negras assumindo as funções sociais de subemprego e e com remunerações mais baixas em relação às mulheres brancas.

Segundo Figueiredo (2012, p. 36):

Algumas pesquisas que objetivam entender a dinâmica das desigualdades sociais no Brasil têm assinalado a existência de dois nódulos, a cor e o sexo, que funcionam como um empecilho para a mobilidade dos grupos. É desnecessário lembrar que, no Brasil, as mulheres ganham, em média, salários inferiores aos dos homens, assim como os negros ganham menos que os brancos. [...]

Mas se o discurso sobre as desigualdades salariais entre negros e brancos é frequentemente utilizado, deparamos também com uma argumentação, ou um contradiscurso, que objetiva deslegitimar tal proposta, justificando essas diferenças através da baixa escolaridade da população negra. Contudo, mesmo quando os negros possuem o mesmo nível de escolaridade que os brancos, as diferenças salariais permanecem.

A necessidade de sobrevivência fez constantemente Gérbera deixar as escolas pelas quais passava. Era preciso trabalhar para ajudar a mãe e depois para sustentar seus próprios filhos. O pouco que aprendeu, nos diferentes períodos que passou pela escola, lhe possibilitou ler com algumas dificuldades e assinar o próprio nome. Na verdade, o que aprendeu mesmo de concreto aprendeu na experiência de vida, nas casas de famílias pelas quais passou ao longo de toda adolescência e vida adulta.

Gérbera revela no depoimento que foi candomblecista durante muitos anos da sua vida, mas ouvia constantemente nas diferentes casas de famílias em que trabalhou que a religião era a causadora de todos os seus males. Assim, com o passar do tempo, frente aos

desacertos da vida que levava e influenciada pelas casas por onde passou, ela acabou por sair do candomblé. Assim, segundo ela, diante das incertezas de ver as coisas não prosperarem em sua vida, acreditou que o melhor a fazer seria sair da religião. Hoje se identifica como católica e salienta na entrevista que nunca se deu bem no candomblé. É interessante pontuar que, questionada se a vida melhorou com a saída do candomblé, ela afirma que melhorou pouca coisa, em tom meio tímido.

Gérbera foi parteira na comunidade por muito tempo. A função social aparece na sua vida como uma missão, pois, em uma das casas de família em que trabalhou, encontrou um livro que continha informações sobre os diferentes tipos de partos naturais. O livro explicava passo a passo como proceder para realização de partos naturais em diferentes ambientes.

Eu peguei o livro [...]. Ensinava tudo sobre parto. [...] um dia quando uma mulher estava sentindo as dores do parto, o marido me chamou para ficar com ela enquanto ele ia buscar a parteira que tinha aqui, eu tinha levado meu livrinho, ia olhando as coisas no livro e repetindo, aí eu falei para ela fazer muita força, depois eu olhei se a placenta tinha saído toda, olhei no livro como era, mandei ela fazer pouca força, para a placenta sair e não ficar nada, se não podia dar infecção e depois eu vi no livro que era para enrolar a criança e medir três dedos do cordão umbilical, acima do terceiro dedo eu cortei e queimei com mertiolate, depois amarrei o cordão, fiz tudo olhando no livro. Aí quando o marido chegou foi uma surpresa por que eu tinha feito o parto da mulher. Fiquei com medo, mas graças a Deus deu tudo certo. Esse foi o primeiro parto da minha vida.⁷

A depoente relata que aprendeu a realizar partos por curiosidade, pois os partos eram comumente realizados por parteiras na localidade, haja vista as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na época – há trinta anos, aproximadamente – para conseguir Assistência Médica Básica. Assim, a ação e os saberes tradicionais dessas mulheres eram fundamentais no auxílio às parturientes da localidade. Sobre esse aspecto, Barroso, em sua Dissertação de Mestrado intitulada “Saberes e Práticas das Parteiras Tradicionais do Amapá – História e Memória” (2001, p. 22), pontua:

[...]. Essas mulheres pela forma que assistem à gestante e ao parto, são tradicionalmente chamadas de “aparadeiras, tendo suas práticas ligadas culturalmente à realidade do povo. Ao construírem seus saberes no dia-a-dia, também são conhecidas como “curiosas”, “comadres”, “práticas”, “leigas”. A capacidade de observação e habilidade, faz delas as médicas das comunidades em que vivem. Exercem essa função geralmente numa

⁷ Entrevista cedida na comunidade no dia 23 de julho de 2018.

relação de afeto, transmitida de mãe para filha, de avó para neta, de vizinha para vizinha ou de comadre para comadre. [...].

A ex-parteira ainda guarda na lembrança seu último parto; segundo ela, de um rapaz que hoje está com dezoito anos. Aos poucos, a depoente foi deixando de realizar partos na comunidade, segundo ela, em virtude da burocratização do sistema de registros civil de nascimento, o qual passou a exigir a presença da parteira como testemunha do nascimento da criança. Essa tarefa a desmotivou, pois tinha que ir ao centro, ao cartório, para cumprir uma obrigação em que ela não via sentido. Essa burocratização acabou refletindo na desvalorização dos saberes locais, fato também apontado por Souza, (2015) em sua dissertação de mestrado intitulada “Educação Escolar Quilombola: As Pedagogias Quilombolas na Construção Curricular”, pontua que o maior acesso das pessoas ao sistema público de saúde, com o discurso da modernização e com a valorização dos saberes médicos, científicos e tecnológicos, as parteiras vem perdendo progressivamente espaços e tendo seu trabalho desvalorizado.

Segundo revela Gérbera na entrevista, o trabalho doméstico ainda é o meio de prover o sustento da casa, aliado ao trabalho na agricultura e ao Benefício Social do Governo Federal.

2.2.2 Íris Africana

Mulher jovem, proveniente do meio rural, autodeclara-se negra, com 24 anos de idade, mãe e candomblecista. Sua mãe não nasceu na comunidade, assim como ela, ao contrário, segundo a depoente, a mãe veio de outra localidade, zona rural do município de Cruz das Almas e passou a morar na comunidade. Íris teve seu percurso escolar interrompido quando fazia o primeiro ano do Ensino Médio, o que, segundo a depoente, ocorreu por diversas questões; dentre elas, a maternidade, que fez com que ela estudasse no turno noturno.

A entrevistada relata ainda que enfrentou outras dificuldades como o problema da locomoção por falta de transporte escolar que passasse dentro ou nas proximidades da comunidade. Segundo ela, o trajeto para a escola se configurava perigoso, quer pela falta de energia elétrica⁸, quer pelas condições da estrada, pelo isolamento e violência que assolava o local por volta do ano de 2000. Assim, inferi-se da situação escolar de Íris, que

⁸ Segundo depoimento de MC em agosto de 2018, a comunidade passou a ter energia elétrica em meados do ano 2000.

ela encontra-se em defasagem educacional, o que ainda acomete jovens afrodescendentes no Brasil. Ela estudou pela última vez aos 21 anos, quando ainda frequentava o segundo ano do Ensino Médio. Nesse contexto, Íris Africana enquadra-se nas estimativas da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua – IBGE 2017, que sinaliza o aumento percentual da taxa do número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam, que tiveram um aumento percentual de 5,9% em um ano⁹, refletindo mais significativamente sobre a situação das mulheres negras que acabam tendo que abandonar as escolas por diversos fatores, mas precisamente pelo trabalho.

Íris, ao comparar sua história de vida com a história de outras garotas da localidade, considera que sua vida não foi de todo ruim, pois, segundo ela, sua mãe, por ter sido durante toda a vida empregada doméstica, tratou de evitar que seus filhos tivessem o mesmo destino. Ainda segundo a depoente, ela e seus seis irmãos nunca foram incentivados pela mãe a trabalhar na infância, nem na plantação doméstica, nem em casas de famílias. Íris, até antes de ir morar com o marido, conta que ia à plantação de mandioca, mesmo sem o gosto da mãe, para ajudá-la na colheita.

Ela afirma na entrevista:

[...] Mainha não queria que a gente trabalhasse, mesmo assim, meu irmão mais velho ia para a rua pegar feira. Mainha é que plantava e depois pegava e dividia com os povos daqui as coisas. Eu só comecei a trabalhar na roça depois que fui morar com meu marido, eu recebi um pedaço de terra lá em cima e comecei a plantar... (jul., 2018).

O depoimento de Íris suscita alguns questionamentos: seria possível sua mãe sustentar sete filhos sem que eles a ajudassem no provimento da casa, já que a própria Íris informa que o irmão mais velho e ela insistiam em ajudar a mãe? Em que medida Íris e seus irmãos se afastariam do trabalho na agricultura, se ela mesmo pontua em diversos momentos da entrevista que o trabalho na roça aparece como opção de sobrevivência em um espaço marcado pela falta de oportunidades?

Ao tratar da sua religiosidade, a jovem relata que o candomblé entrou em sua vida ainda criança. Segundo ela, acompanhava a mãe nas festas e rituais realizados no terreiro e se impressionava com toda a liturgia da religião. Ela afirma que se encantava com o

⁹ Informações disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em 12 de set. 2018.

rito, com a música, com a roda de samba, com o rodar das saias, com as roupas e contas dos colares das mulheres.

Quando Íris estava com aproximadamente onze anos de idade, sua mãe decidiu deixar de frequentar o candomblé, mas esse fato não a intimidou e nem afetou a sua decisão de continuar indo ao terreiro. Sempre que podia, ia escondido prestigiar as festas. Ela conta que estava dançando na roda quando boiadeiro¹⁰, de repente, surgiu e foi em sua direção. Correram para chamar sua mãe, a qual veio desesperada tirar a filha da roda de samba, dizendo que, se aquilo acontecesse de novo, ela fecharia o terreiro.

Mainha sempre dizia dentro de casa que o terreiro atrasava a vida dela, que comprava um quilo de feijão e logo acabava e que ela não ficava com nada, mas eu nunca achei isso. Eu acho que o terreiro não faz isso não! Dependendo viu. Porque os orixás querem ser cuidado. Se você cuida, você vai ter prosperidade, mas se você não cuida..... [] minha mãe não queria que eu fosse mais para o terreiro, disse que quando eu fosse de maior eu decidia, ai faltando dois dias para eu fazer dezoito anos eu preparei tudo, comprei as coisas e entrei pro terreiro. Eu fiz um buri, que é quando a gente não raspa logo a cabeça, mas catula, tipo como passa máquina um no cabelo. Quando eu catulei os povo ai, minhas tias falava um bocado de coisa, porque o resguardo era de vinte e um dias, mas mesmo assim eu tinha que usar branco..... [] o pessoal da comunidade ficava falando por que eu tinha que usar branco, por que eu tinha que ficar com aquelas contas tudo. Tinha lugar que eu ia aqui na comunidade e o povo me olhava parecia que tava vendo um bicho. (jul. 2018).

Segundo a entrevistada, pressionada pelos discursos das suas tias que condenavam a sua religião, ela acabou se afastando do candomblé. Segundo ela, sua família a julgava por estar em uma religião em que não se sabia o que se fazia, as coisas aconteciam e, no dia seguinte, ela não se lembrava de nada. Esse fato, segundo Íris, marca a ausência de respeito às diferenças em sua vida e torna explícito o preconceito contra o terreiro na comunidade. Portanto, pode-se inferir que o depoimento da jovem levanta a questão do preconceito que a religião de matriz africana enfrenta atualmente não só na sua comunidade, mas em diversas comunidades no Brasil.

Segundo Figueiredo (2012, p. 174):

A importância da identidade étnico/racial/religiosa na construção da personalidade não é universal, e a primazia destas identificações na construção do indivíduo mantém uma relação com os valores da sociedade abrangente e com a trajetória da pessoa. E em quem pese os limites da

¹⁰ Caboclo do candomblé. Ligado à imagem e aos atributos do vaqueiro nordestino, esse caboclo possui indumentária de couro, uso de cordas e lanças, além do grito de aboio. (NUNES; MOURA, 2015).

ideologia brasileira, esta, efetivamente, tem inibido algumas dinâmicas e processos de emancipação que necessitam na crença na diferença.

Para Hall (2013), estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes.

Íris relata ainda que, diante de tantas insistências visando descaracterizar sua atuação no candomblé, decidiu viver uma experiência na igreja evangélica junto com as tias, mas esse fato não a fez perder de vista a simbologia que a ligava ao universo do terreiro, o que assinalou seu retorno ao candomblé.

Segundo Maggie e Rezende (2002, p. 193):

A crença pentecostal está em tensão com o discurso étnico em geral e também com o discurso do movimento de consciência negra em particular. Os pentecostais com certeza rejeitam fortemente toda crença religiosa ligada a espíritos africanos, conhecidos como orixás. Muitas igrejas pentecostais mantem uma imagem da África como um continente mergulhado na idolatria que está sendo lentamente tirado da lama por heroicos missionários evangélicos.

A rejeição às liturgias das religiões de matrizes africanas é sentida pela depoente quer pelas pressões da família para deixar a religião, quer pelas visitas constantes aos domingos de missionários evangélicos, os quais, segundo ela, mesmo tendo conhecimento de sua filosofia religiosa, evidenciada pelos colares de contas que expõe na sala de casa, insistem em ir pregar o evangelho.

A missão de Íris Africana junto à resistência do terreiro na comunidade é sentida na sua trajetória de vida, pois vive o enfrentamento às tentativas constantes de menosprezo à sua religião, inclusive pelas pessoas da família, que, influenciadas por famílias de fora da comunidade em que sua mãe e tias trabalhavam como domésticas, demonizavam o candomblé.

Acerca do apoio da família, Íris (2018), pontua que:

Meu marido no terreiro é muito bom..... ele entende as coisas..... tem que ficar de resguardo, quando é festa do pai de santo mesmo, durante o tempo que ele ficar de resguardo a gente tem que ficar. Ai vai ter festa e tem gente de resguardo lá dentro do terreiro e para ir você tem que tá com o corpo limpo.

No depoimento de Íris, percebe-se a importância de o companheiro não apenas pertencer à mesma religião que ela, mas conhecer os rituais. Esse fato evita que desavenças ocorram na sua família pela falta de entendimento do marido quanto aos períodos em que a esposa necessita manter-se em completa abstinência sexual, fato que, se não fosse compreendido por ele, poderia se desdobrar em diversos conflitos conjugais.

A luta de Íris Africana por respeito e reconhecimento à sua crença religiosa abrangeu também o campo da educação, pois, segundo ela, sofreu discriminação na escola, local onde, por lei¹¹, ela deveria ser acolhida e ter sua liberdade de culto e liturgia respeitada.

Depois que raspei a cabeça falei com minha amiga para voltar a estudar [...] ela me perguntou se eu tinha coragem de ir para a escola assim..... a gente foi se matricular.... eu fui vestida de branco e com minhas contas tudo... começou logo daí de cima o povo me olhando do caminho da minha casa, onde passava, aí quando cheguei lá, as secretárias, tem umas que é crentes e aí não queria me atender não, e aí eu falano e elas nem ligano para mim. Ai eu falei com uma. Não tá vendo eu falano não? Eu quero me matricular! Ai ela falou e você vai vim assim desse jeito? Vou procurar saber do diretor se você pode vim assim... [...] o diretor falou que tem que matricular sim..... falou o que é que ela tinha que ela não podia se matricular? Ai eu conversei com ele que eu tinha que sentar numa poti (um banco).... que eu não podia sentar no alto e eu levava meu banco todo o dia para o colégio..... Ele perguntou se eu tinha que ir com essas contas tudo e eu falei que “tinha que ir com essas contas tudo”, “tenho que ir com meu pano de cabeça”, ‘só não tenho que usar farda’ e ele me disse que ia fazer uma reunião com os professores para ninguém criticar, ninguém falar nada. Ai eu fui pro colégio, quando eu cheguei no colégio na sala ninguém sentava perto de mim, eu só tinha uma amiga por que ela é do terreiro também, só que ela é de outra sala..... E coisa era quando eu ia para cantina ‘Oh meu Deus’! Ninguém ficava perto de mim.... se eu ficasse na fila, atrás de mim não ficava ninguém. (jul. 2018).

Pelo depoimento de Íris Africana infere-se que ela foi vítima de intolerância religiosa, que segundo o Estatuto da Igualdade Racial, no seu Artigo 2º, inciso VII, constitui:

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência, incluindo-se qualquer manifestação individual, coletiva ou institucional, de conteúdo depreciativo, baseada em religião, concepção religiosa, credo, profissão de fé, culto, práticas ou peculiaridades rituais ou litúrgicas, e que provoque danos morais, materiais ou imateriais, atente contra os símbolos e valores

¹¹ O artigo 5 da Constituição Federal de 1988 assegura em seu Inciso VI: é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. (BRASIL, 1988).

das religiões afro-brasileiras, ou seja, capaz de fomentar ódio religioso ou menosprezo às religiões e seus adeptos¹².

Mesmo com pouco conhecimento, Íris reivindicou respeito a sua religião junto à direção da escola. Segundo ela, a forma como foi tratada fez com que muitas vezes olhasse para as pessoas de forma ofensiva, o que acabou fazendo-a se isolar ou mesmo se restringir a poucos amigos na escola. Ela também pontua que percebia a força da intolerância nos olhares lançados por professores, funcionários e estudantes à sua imagem, pois as roupas e o cabelo raspado, marcas significativas da religião, a estigmatizavam e causavam espanto ao olhar das pessoas.

Nesse contexto, Gomes (1996, p. 3) assinala que:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

Portanto, a intolerância religiosa sofrida por ela impactou suas redes de sociabilidades na escola, na comunidade e no seu espaço de vivência familiar.

Em muitas escolas públicas brasileiras, o respeito às diferenças ainda é tratado de forma superficial, fato que leva o estudante afrodescendente a não encontrar na escola um lugar onde se sinta respeitado nem valorizado, promovendo um distanciamento dos jovens afrodescendentes das escolas, presas ainda a currículos eurocêntricos. Nesse contexto, Moura (2008) assinala a importância da democracia para o exercício da cidadania, visto que a educação deve formar cidadãos que respeitem a diferença.

Para Pereira (2013, p. 71):

Os impactos desses preconceitos e discriminações na formação de nossas crianças e jovens, e de nossa sociedade como um todo, são muitos. Como diz o ditado popular, “é preciso conhecer para respeitar”. Nesse sentido, a questão das memórias construídas nas escolas ganha relevância, tendo em vista que, em geral, os grupos discriminados não têm, ou raramente têm, suas memórias e histórias trabalhadas nos espaços escolares.

BAHIA. Lei 13.182, de 06 de junho de 2014. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/GT_Igualdade_Racial/Outros/Lei%2013.182%2006.06.14%20Bahia.pdf. Acesso em: 06 set. 2018

Dessa forma, qual proposta pedagógica implantada na escola que Íris Africana estudava a fez passar por tal violência psicológica? Como a legislação em vigor que valoriza a história e cultura afro-brasileira está sendo tratada no currículo escolar e nas práticas pedagógicas? Em que medida essa escola coloca em prática o Estatuto da Igualdade Racial? Tais questionamentos conduzem a um repensar no currículo escolar e nas práticas pedagógicas adotadas no município de Cruz das Almas.

2.2.3 Violeta

Mulher proveniente do meio rural, autodenomina-se negra, professora contratada, casada, sem filhos, evangélica e com 41 anos de idade. Em entrevista, ela afirma que tenta com muita dificuldade terminar a Educação Superior, depois de tê-la interrompido por falta de condições financeiras.

Violeta nasceu na comunidade da Linha, sua mãe veio de uma zona rural de outro município no Recôncavo Baiano, próximo a Cruz das Almas, para trabalhar. Conseguiu um trabalho como doméstica, próximo à comunidade, ocasião em que conheceu seu pai, que também veio de outro município e trabalhava numa fábrica. Segundo Violeta, os pais fizeram uma casa de taipa com dois quartos, uma sala e uma cozinha na comunidade e começaram a morar lá. Sua mãe teve oito filhos, os quais dividiam apenas duas camas, com uma esteira funcionando como colchão.

Em entrevista Violeta (2018), relata que sempre desejou ser professora:

Quando eu tinha seis anos fui para a escola, não era exatamente uma escola nos moldes das que conhecemos hoje, funcionava em uma casa, o senhor tinha uma filha que era professora. Quando fui para o antigo primário e depois para o ginásio tinha uma farda para duas pessoas, uma usava pela manhã e outro à tarde, lápis a mesma coisa uma usava pela manhã e o outro a tarde, aquele mesmo lápis. “Mas, eu já sonhava em ser professora nessa época. (jul. 2018).

No tocante as vivências no período da infância, a depoente relata todas as dificuldades enfrentadas. Observa-se nos relatos que ela teve uma infância atrelada aos serviços domésticos, pois era necessário cumprir, ainda jovem, obrigações para manutenção do lar, embora ela estrategicamente, sempre encontrasse um jeito de viver as peraltices da infância.

Lavei muita roupa no rio também, peguei muita água na cabeça por que a água do rio era só para tomar banho, lavar prato e lavar roupa e água que a gente bebia era a da fonte então tínhamos que carregar, mesmo com pouca idade. [...] Quando tinha a plantação de milho eu e minhas irmãs pegávamos aquelas bonequinhas de milho, fazia o cabelo colocava fita por que achávamos o cabelo diferente. Pegávamos na nossa roça e na do vizinho e fazia de boneca antes de nascerem os carochos. A gente tinha aqueles bonecos de plástico, mas a gente gostava das bonecas de milho. Lembro que tinha um vizinho e uma vizinha aqui da minha mãe, que a noite a gente ia para casa deles e eles contavam histórias para a gente, umas histórias que eu ficava com medo..... a gente também ficava brincando à noite de roda, brincava de boca de forno e outras brincadeiras, a luz era de candeeiro e as pessoas colocavam gás, uns chamavam candeeiro e outros fifó, mas o gás era tão caro que a gente comprava óleo que era mais barato e colocava no candeeiro.

Lembro também que a gente ia muito caçar lenha no mato, pegar aqueles pedaços de pau seco par queimar por que não tínhamos fogão a gás e quando chegou um tempo que meu pai conseguiu fogão, o gás era caro, ai a gente comprava o gás, mas tinha que caçar lenha pra economizar por que quando aquele gás acabasse não saberíamos quando poderia comprar outro gás. Aqui tinha um fazendeiro que tinha muita lenha, muitas frutas e lembro que nós íamos escondidas para esse quintal caçar lenha para queimar e ai ele sempre corria atrás da gente. Um dia ele correu atrás da gente com um cavalo e eu corri na frente do cavalo e ele correndo atrás de mim, eu passei a cerca quase o cavalo me pega. (jul. 2018).

A infância de Violeta foi marcada pelos processos históricos vivenciados pela comunidade. Desprovida de serviços elementares de infraestrutura, ela sempre lembrava, durante a entrevista, como o saneamento básico fez diferença na vida das pessoas. Ainda em depoimento, ela relata que a mãe sempre incentivava os filhos a estudar.

Com toda dificuldade que nós passamos minha mãe nunca concordou que nós fossemos trabalhar em casa de família para ajudar dentro de casa porque ela disse que passou horrores em casas de famílias e não queria que as filhas delas passassem o que ela passou. Então ficamos muito tempo dentro de casa sem trabalhar por causa disso.

Uma vez eu fui trabalhar minha mãe não quis, em uma casa de família, gostei de trabalhar porque as pessoas eram pessoas simples e me tratavam muito bem, mas ai eu desistir por que eu estudava, ai não poderia ficar trabalhando e estudando. Mas, depois acabamos trabalhando em casas de famílias eu e minhas irmãs nós ganhávamos muito pouco. (...)

Eu trabalhei limpando a igreja evangélica durante três anos e meio, mas foram várias casas de família, teve uma casa que dava comida, dormida para os empregados.... eles comiam a comida do dia e nós a sobra do dia anterior. (jul. 2018).

O serviço doméstico marcou a vida de Violeta e das suas irmãs. Apesar de sua mãe insistir para que suas filhas não fossem empregadas domésticas, mas, segundo a

depoente, naquela ocasião não restava outra alternativa, haja vista que a família era muito numerosa e apenas duas pessoas trabalhavam para manter o sustento da casa.

Lembro que minha mãe conta que quando ela teve filhos ela parou de trabalhar, mas a coisa apertou financeiramente e o meu pai reclamava muito, dizia que ela tinha que trabalhar para ajudar ele, teve que deixar os filhos sozinhos para ir trabalhar, naquela época os vizinhos olhavam os filhos dos outros vizinhos, mas ficava uma criança cuidando de outra criança para minha mãe poder trabalhar.

Quando minha mãe foi trabalhar ficávamos tomando conta um do outro e nós não tínhamos aquela responsabilidade de cozinhar feijão, de cozinhar [...] ai nós ficávamos brincando, iamos para o rio tomar banho e esquecíamos-nos das coisas, meu pai chegava para almoçar e ai a comida estava crua. Um dia ele chegou foi ao rio pegou minhas irmãs, me pegou também me deu uma surra por que ele chegou e o feijão estava sem cozinhar. [...] não tínhamos responsabilidade de adulto para saber que tinha que dar comida pronta meio dia e depois à gente começou a entender que não era para tomar banho fora da hora, que tinha que cozinhar comida, então acabamos aprendendo. (jul. 2018).

O relato de Violeta pressupõe que as meninas tinham que dar conta das tarefas da casa. Brincar para aquelas crianças consistiria em realizar tarefas domésticas, principalmente porque os pais trabalhavam fora e os filhos ficavam sozinhos em casa.

Nesse contexto, Gonzalez (1982, p. 97-8) assinala:

[...]. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão. [...] Ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes médias e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da “inferioridade” que lhe seriam peculiares. E tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mas do que ninguém, tem de enfrentar. Antes de ir para o trabalho, tem que [...] distribuir as tarefas dos filhos mais velhos nos cuidados dos mais novos (as meninas, de um modo geral, encarregam-se da casa e do cuidado dos irmãos mais novos). [...].

A história de vida de Violeta, como se percebe ao longo desta pesquisa, está fortemente ligada às tradições que constituíam a história da própria comunidade, a começar pelo seu nascimento, em mãos de uma parteira, já que naquele período a presença de parteiras era um dado comum nessas comunidades. Seu nome verdadeiro foi colocado em conformidade com o nome da santa comemorada no dia do nascimento. O terreiro teve presença significativa tanto na sua vida quanto na vida da família, por questões ligadas às tradições e também pela busca de alívio para problemas pessoais enfrentados na família.

Minha mãe foi para o candomblé procurar ajuda, mas ela frequentava também e dava caruru e pipoca todo ano. A minha vó paterna frequentava o candomblé, sempre procurou a solução pra o meu pai que bebia muito e ela também era devota e frequentou bastante o candomblé.

Meu pai brigava muito com minha mãe, queria o dinheiro dela todo, não se conformava, ele bebia muito. Eu cresci vendo as brigas e meu pai com minha mãe. Minha vó foi num terreiro fazer um trabalho para ele, trouxe umas bebidas para ele ficar bom daquela cachaça, então ele ficou assim um ano, mais ou menos dois anos sem beber, mas depois ele retornava a beber por que ele não tinha fé. Ele dizia que a minha mãe podia gastar o dinheiro que fosse com ele, minha vó também, mas que ele não tinha fé.

Ele ficava sem beber um tempo depois voltava pior. Lembro-me que minha mãe foi para uma casa, outro terreiro fazer um trabalho para ele, foi minha mãe com minha tia e ficamos em casa sozinhas eu e minhas irmãs. Não me lembro das idades que tinham, mas me recordo que eram todas de menores e ficamos dormindo em casa enquanto minha mãe foi. (jul. 2018).

A depoente traz no consciente as marcas da vida dura que levava. Lembra-se dos fatos com riqueza de detalhes. Chama a atenção que se recorde de alguns detalhes mínimos da época em que era uma criança ainda muito pequena. Em sua dissertação de mestrado intitulada “O Ativismo Negro em Salvador no Período da Ditadura Militar”, Figueirêdo (2016), nota nas suas entrevistas semelhante fato, pois, segundo ele, alguns militantes não vivenciaram os acontecimentos na década de 1970, mas, por pertencerem às entidades negras em épocas posteriores, sentiram-se os protagonistas daquele acontecimento.

Segundo Bosi (1994, p. 407):

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originárias: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente.

A violência psicológica pela qual a mãe de Violeta passava, o que não deixou de refletir nos filhos, marcou muito a vida da família, a ponto de terem procurado saída em diferentes religiões. Esses conflitos vivenciados pela família assinalaram a passagem da religião candomblecista para a religião evangélica. Acerca desse fato, Pacheco (2013) assinala que:

[...] algumas pesquisas recentes têm apontado para a importância da religião nas camadas populares, seja como uma “saída” para solucionar as condições de pobreza ou outros problemas sociais daquela comunidade, seja como uma concepção de mundo, ou ainda, para solucionar problemas de ordem pessoal e afetiva. (PACHECO, 2013, p. 143).

De acordo com relatos de Violeta, a violência psicológica que marcou muito a vida da sua mãe e das suas avós ainda é um fator que lhe causa desconforto ao recordar. Talvez aí resida o motivo dela lembrar toda a história como se realmente tivesse vivenciado cada etapa. Vale ressaltar que, assim como aconteceu às demais mulheres negras desta pesquisa, as diversas casas de famílias pelas quais a mãe de Violeta passou influenciou muito a sua saída do candomblé, como ficou evidenciado no seu depoimento:

Minha mãe trabalhou em casa de família por muito tempo e em uma dessas casas a patroa levou minha mãe para igreja por que minha mãe sofria muito. Meu pai brigava muito com ela, ela sofria muito com isso. Chegava do trabalho triste e nisso ai essa mulher a chamou para ir para a igreja. Essa pessoa ajudou muito minha mãe também, ajudou com material de escola para gente, com fardamento, ajudou muito minha mãe. E ai chamou minha mãe para igreja, minha mãe sempre ia com ela, frequentava assim como visitante. Nesse tempo aqui onde eu moro não tinha crente nenhum, depois chegou um senhor aqui evangélico, mas ele não saia muito, não falava com as pessoas, mas depois veio a minha irmã do Rio de Janeiro com minha tia, minha prima, da Universal ai começou a fazer o culto na minha casa, falar da palavra de Jesus, da bíblia. Eu comecei a gostar e ia com a minha tia para a Igreja Universal com o tempo minha tia foi embora e não teve mais essa ajuda. Um dia a gente estava em casa, ai começou a cantar aquelas músicas que minha prima cantava, começou a cantar ai meu pai chegou e pediu a minhas irmãs para chamar esse rapaz que era crente para vir para cá falar de Jesus para a gente, ai ele veio falar, fez o culto lá ai a gente passou a frequentar a igreja. (jul. 2018).

Interessante na fala da depoente é como se dá o processo de evangelização na comunidade, fato que acabou contribuindo para o enfraquecimento da influência da religião candomblecista na localidade, pois o candomblé representava as referências negras que elas tinham, as quais eram marcadas pela miséria, pela pobreza e pela exclusão. Assim, como pontua Fanon (2008, p. 94):

[...] começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco.

A depoente retrata como o candomblé estava presente na cultura da comunidade, evidenciando nas principais festas tradicionais a presença das suas liturgias. Assim, retrata Violeta (jul. 2018):

O candomblé aqui era forte! As pessoas diziam que eram católicas, mas assim só iam para missa de natal e a missa do ano. Mas, aqui a maioria fazia parte do candomblé, não tinha assim uma casa como a que tem hoje, as pessoas em suas casas faziam suas festas, suas oferendas, davam caruru. Aqui tinha uma pessoa muito assídua no candomblé, já faleceu, ela tinha uma casa que era de morada dela e ela fazia as orações naquela casa eu também já cheguei ir nessa casa, vi muitos rituais que ela fazia. Essa senhora faleceu e a casa tá fechada, mas sempre a família dela abre essa casa limpa tudo e faz aquela festa, aquele samba. Tem outra casa, essa era como um terreiro e minha mãe sempre ia nessa casa, o povo falava naquele tempo fazer trabalho, fazer vista né! Vive aqui entre nós ainda. Muitas pessoas frequentavam, davam caruru nas suas casas, davam pipoca e maioria era voltada ao candomblé. Na época tinha um terreiro, era uma casa onde as pessoas frequentavam, atendia mais as pessoas da comunidade, hoje é o contrário, vem mais gente de fora para o terreiro daqui. Muitas pessoas daqui iam para o terreiro fora por que não tinham um terreiro forte aqui, naquela época, então muitas pessoas saíam daqui para ir para outros terreiros como minha mãe saiu com meu pai para fazer a limpeza.

A emergência da melhoria na situação vivenciada pelo pai aliava-se ao sofrimento e exclusão pela qual passava não só a família de Violeta, mas a própria comunidade; segundo Violeta, muitas pessoas sempre vinham ajudar a localidade e, que, em uma dessas visitas, sentiu o peso da exclusão, pois uma dessas pessoas saiu falando que o povo daquela localidade era miserável, que tinha nojo daquelas pessoas. Portanto, inferiu-se do desabafo da depoente que era necessário ser diferente, era necessário ter melhores condições de vida e mais condizentes com o que aquelas pessoas viviam falando. Assim, infere-se que a religião evangélica, na sua mentalidade, proporcionava o sentimento de integração à sociedade de que ela considerava não fazer parte.

A realização de festas é outro evento marcante na vida de Violeta, festas tradicionais e ligadas às liturgias do candomblé. Dentre essas festas, ela recorda da existência dos carurus de sete meninos – que sua mãe, inclusive, também dava todo ano – dos sambas, das pipocas de São Roque e dos reisados que marcavam a vida do povo na comunidade. As festas compreendiam um momento de interação, alegria e compartilhamento de comida. Criava-se uma expectativa na comunidade em torno das festas.

Sempre tinha bastante samba de roda. Tinha as festas de agosto e setembro, tinha as festas de reis que as pessoas iam às casas, rezavam com as imagens, lembro muito bem como era aquele evento! Lembro que o povo chegava às casas e dizia hoje tem reza na casa de fulano, hoje tem reza na casa de cicrano, hoje tem reza na casa de dona Maria, onde tem reza hoje? Reza na casa de Maria, na casa de Joana sempre tinha isso, as pessoas eram muito voltadas para candomblé aqui. [...]

A festa de sexta-feira da paixão os vizinhos cozinhavam caruru, vatapá peixe e fazia trocas de pratos e muitas vezes o afilhado ia para casa da madrinha almoçar. Sexta-feira da paixão duas vizinhas tinha um pilão e esse pilão servia para todo mundo da comunidade, marcava o horário, fazia fila para cada um machucar o seu tempero do caruru. (jul. 2018).

No depoimento de Violeta, percebe-se como funcionava a solidariedade, pois em condições difíceis, as pessoas se ajudavam mutuamente. O sentimento de coletividade, de pertencimento estava sendo despertado no seio daquele grupo, fato que acabava fortalecendo uma rede de relacionamentos evidenciada em pequenos gestos, quer na singeleza de olharem uns os filhos dos outros, quer em abrir suas casas para as festas ou mesmo na cessão do pilão para que todos o usassem na produção do caruru da semana santa. Assim, a entrevistada dá indícios dos sincretismos religiosos presente na localidade, em que festas católicas dialogam com festividades das matrizes africanas.

A fase da adolescência também foi marcada por condições de sobrevivência difíceis. Violeta repete em diversos momentos da entrevista que eles eram tratados de maneira que as diferenças não eram respeitadas. Segundo ela, um pensamento era frequente: *“o de que haveria algo melhor para ela e para todos da comunidade”*. E foi fundamentada nessa crença que ela decidiu seguir a carreira do magistério.

Segundo a depoente, ela concluiu o magistério em 1999 e foi trabalhar com crianças em 2000, quando a associação foi fundada na comunidade. Acerca da mulher negra e a profissão do magistério, Gomes (1996, p. 77) sinaliza que:

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal.

Violeta passou, então, a se envolver cada dia mais com a comunidade, tentando encontrar meios de ajudá-la.

Eu sempre tive vontade de aprender as coisas, eu comecei a me interessar pelas coisas da comunidade. Sempre vinha pessoas aqui, na época da eleição oferecendo coisas e eu sempre fiquei na expectativa de melhoras, melhoras. [...] Então, veio uma pessoa incentivando a gente a criar a associação, vocês cria a associação e fica fácil para vocês conseguir as coisas. Ai nessa coisa de criar a associação, nessas reuniões eu me interessei ainda mais. Comecei a dar opinião, ai me achavam interessante e diziam essa menina da para ser presidente da associação, mas eu não queria então entrou um rapaz como presidente e eu como vice. (jul. 2018).

Violeta, que já se incomodava com os olhares da sociedade sobre o seu povo, refletia sobre a exclusão que enfrentavam e, com isso, foi se envolvendo cada vez mais nos destinos daquela localidade através da participação em reuniões que ocorriam em um ponto específico da comunidade. Assim, ela incentivava cada vez mais o empenho das pessoas na implementação de melhorias para sua localidade, fortalecendo, dessa forma, o espírito de grupo e o sentimento de pertencimento ao lugar que estaria assegurado no vir a ser quilombola, como identifica-se na passagem da sua fala:

Em 2000 a associação foi criada, o espaço físico que eu quero dizer por que primeiro foram às pessoas que começaram a organizar assim, reuniões embaixo do pé de manga e ai decidiamos as coisas.

A dificuldade que passamos aqui na Linha me levou a reivindicar melhores condições de vida para minha comunidade, então sempre que tinha as reuniões eu participava de todas, fazia questão de participar para ver a melhora para minha comunidade e sempre via promessas de melhoria para aqui, como construção de casas novas para o povo, sempre promessas de melhorias para a comunidade, mas nunca houve. Inclusive veio um pessoal aqui tirar foto das casas dizendo que o governo iria construir casas para o povo, então disseram que a área era federal, que por a área ser federal a Universidade não liberava o espaço para construir casas, construir nada e ficamos sempre nessa. Mas, como o espaço era federal não podia ter intervenção para fazer grandes coisas aqui e se dizia que as pessoas que moravam na comunidade iriam para outros lugares, iria construir as casas em outros lugares para as pessoas irem e que aqui iria acabar tudo e que iria achar um espaço para a gente ir morar e a gente não queria isso! Por que isso faz parte da nossa característica como quilombola, a resistência! (ago. 2018).

Vale destacar que a fala de Violeta representa o início das lutas pela posse efetiva da terra, provocadas a partir dos rumores de que as pessoas teriam de se deslocar daquele espaço. Nesse contexto, tornar-se quilombola proporcionaria àquela população a permanência na localidade e o empenho na luta pela certificação passou a desempenhar papel fundamental na história de vida dos moradores da comunidade.

Veio aqui um estudante que fazia jornalismo com uma proposta de quilombola. Eu nunca tinha ouvido falar disso em minha vida, de quilombola, do que era ser quilombola! Então veio ele e sua esposa, hoje é vereadora, vieram com essa proposta de fazer pesquisa na comunidade. Disseram que tinha índice de aqui ser quilombola e vieram fazer a pesquisa para ver se confirmava a suspeita deles. Fizemos a pesquisa, reuniões muitas entrevistas e em todas eu participei! Fiz questão de ir a todas as reuniões que eles fizeram aqui nesse processo de quilombola e aí fiquei alegre com essa proposta por que eu não sabia nem o que era quilombola aí surgiu à luz no fim do poço. Ele falou para a gente se forem comprovado que vocês são quilombolas realmente, de fato, ninguém mais vai mexer com vocês, aqui tem que ser preservado. Assim eu me alegrei ainda mais, fiz questão de estar presente em todas as reuniões eu participei de todo o processo. Nesse período aí é que eu vi de fato que teria uma solução para a comunidade, então se fez o projeto, a pesquisa, gravaram entrevistas, escreveram e fizeram muitas coisas, muitas anotações e levaram para Brasília. Nessa época o presidente da república era Lula, e disse que assim que ele olhou o documento disse: “o povo lá é quilombola mesmo”! Assim veio o retorno pra gente. Mas eu também não acreditava muito que ia acontecer, mas aconteceu e daí pra cá eu me envolvi mais e mais na comunidade por esse fato, por que eu queria melhoria pra minha comunidade e não queria sair daqui, um lugar que eu nasci, me criei e que cresci. Eu não queria ir para outro lugar, para outro espaço, eu queria melhoria para a minha comunidade e de fato veio algumas melhorias. Falta muita coisa aqui, mas como vivíamos aqui antes no passado, eu digo assim que não falta muita coisa, mas aqui na comunidade, muita coisa surgiu, apareceu, aconteceu e eu espero que cada dia mais surja, apareça coisas novas! Mas estou feliz por ter me envolvido na comunidade e ter obtido esse resultado de ser quilombola, ser reconhecido no Brasil todo como quilombola! (ago. 2018).

Sobre esse pertencimento ao lugar, Oliveira, (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “Políticas Afirmativas e a Identidade Quilombola na Escola: a Lei 10.639/2003 em São Braz/Santo Amaro – Bahia” sinaliza que:

O pertencimento ao território acontece pela legitimação histórica de existência no lugar, construído e cultivado pelos ancestrais e que comunga até os tempos de hoje com as práticas diárias de manutenção dos modos de vida, das expressões culturais e das práticas, sobretudo, religiosas. Com isso, antes de haver o pertencimento a um discurso político afirmativo de autoafirmação quilombola, há o sentimento que dá significado ao lugar. O morador pode não saber ou nunca ter ouvido falar no termo quilombo, no entanto, a sua ligação com o seu lugar de origem é latente e vai além das questões políticas, alcança um pensamento de desejo de permanência no local onde se sente acolhido. (OLIVEIRA, 2014, p. 79).

O engajamento dessa mulher negra e simples nos processos históricos de certificação da comunidade estava ligado à segurança de continuar tendo o direito de pertencer ao local onde nasceu, de ter assegurada a casa própria e a vida ao lado dos seus

familiares e amigos que convivem nesse espaço desde a infância. Esse é o palco onde a história de vida de todos acontece cotidianamente e onde suas histórias e identidades são construídas e reconstruídas ao longo do tempo. Sobre esse fato, Hall (2000, p. 13) defende que:

O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias. Empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Assim, segundo Violeta, o sentimento de pertencimento à comunidade, de compreender-se como quilombola trouxe a esperança de dias melhores e a certeza de continuar vivendo na comunidade sem medo de ter que se deslocar dali, local onde nasceu e onde suas referências familiares e afetivas estão presentes.

Viver aqui, viver dignamente não como um cachorro, abandonada, porque hoje a gente ver que cachorro não é abandonado, quando se abandona um cachorro tem até prisão. Então estou muito satisfeita por conseguir ter alcançado esse avanço na minha comunidade, por que eu sei que hoje, pelo menos, eu posso aumentar minha casa, eu posso cavar um poço na minha casa, eu posso pintar minha casa que antes não poderia. Antes, nós não poderíamos puxar um quartinho, fazer nada por que a UFRB falava não pode fazer nada ai porque ai é área federal, a terra ai é nossa! Hoje eu vejo e tenho certeza que a terra não é deles, pelo contrário, eles chegaram aqui e nos encontraram. Então se pregou muito aqui que a terra era da escola, área federal, que era deles, que quando eles quisessem poderiam pegar a terra da mão da gente, deixar a gente a mercê e tomar a terra da gente. Mas, graças a Deus, que conseguimos esse avanço! Hoje somos quilombolas e ninguém mais poderá nos incomodar e eu fico assim sossegada nesse sentido! Eu vejo assim, minha comunidade crescendo e melhorando de vida cada dia! Aqui há dez anos atrás, a maioria das casas eram de taipa e hoje a maioria é de casa construída com bloco, graças a Deus! Então devido a esse avanço, das reuniões da associação nos organizarmos e avançamos muito e eu creio que daqui para frente vamos avançar cada vez mais. (ago. 2018).

A fala da entrevistada pontua certo grau de mobilização social em torno do ser quilombola ao resgate do direito e da cidadania alcançados com a titulação das terras. Segundo ela, reconhece que a comunidade possui alguns direitos assegurados por lei, mas, em que medida ela dispõe desse conhecimento das políticas afirmativas voltadas para comunidades quilombolas, isso não ficou claro na entrevista.

Segundo Arruti (2006) os quilombos passaram a ser incluídos em diversos Programas do Governo Federal como Fome Zero e Bolsa Família, além de tornarem-se

foco de programas específicos voltados para saúde, educação e de crédito agrícola. A existência desses e de outros benefícios como o Brasil Quilombola que possibilita a disponibilização de recursos específicos para essas comunidades e a extensão dos sistemas de cotas de algumas universidades, ainda não estão claramente definidos na mentalidade da entrevistada, como evidenciado no decorrer das entrevistas.

2.3. MULHERES QUILOMBOLAS: TRAJETÓRIAS DE VIDAS QUE SE ENTRECruzAM NO ESPAÇO DO QUILOMBO

O quilombo em que as histórias de vidas dos sujeitos da pesquisa se desenrolam guarda diversas outras histórias que, como a de Íris, Violeta e Gérbera, acompanham as transformações sociais pelas quais a comunidade passou ao longo dos anos. Convivem nesse espaço mulheres negras, de baixa renda, residentes em área rural e quilombolas, cujas vidas foram marcadas pela exclusão, racismo e ausência de oportunidades que proporcionassem transformação social ao longo das suas trajetórias de vida.

Íris Africana, Violeta e Gérbera, embora tenham diferentes idades, têm histórias de vidas assinaladas por diversos traços em comum que perpassam pelo fato das famílias terem vindo de outras localidades passando a residir no quilombo, interrupção dos percursos escolares, que ocorreu em diferentes períodos das suas vidas, motivada, dentre outros fatores, pela necessidade de trabalhar para sobreviver, pelo desdobramento entre as atividades domésticas em casa e a lida na roça e pela forma como o serviço doméstico afetou suas vidas. Além disso, todas elas autodeclaram-se negra, são oriundas de famílias numerosas, cujas mães tiveram muitos filhos e relacionam a identidade quilombola a ser negra, tendo Violeta indo além, por acrescentar que ser quilombola é ter uma história única.

Vale pontuar também que, além das outras atividades que realizam para sobreviver, o trabalho rural ainda está presente na vida dessas mulheres. Elas administram o tempo entre os afazeres de casa, outras atividades de baixa remuneração e o cultivo de subsistência nas lavouras, próximo às residências. Além desse fator, identificou-se também que a presença da religião de matriz africana esteve presente em diferentes momentos das vidas dessas mulheres, impulsionando transformações em suas formas de pensar, sentir e agir, de forma a reconfigurar direcionamentos na dinâmica da vida social na comunidade.

A interrupção dos percursos educativos dessas mulheres assinala uma dura realidade vivenciada pelos afrodescendentes ainda no Brasil, que dentre outros fatores, apontam que, mesmo que, as políticas afirmativas garantam o ingresso ao ensino, à ausência de políticas sociais voltadas para assegurar a permanência desses jovens, homens e mulheres na educação tem sido um grande desafio da política social brasileira. Consequentemente, esses fatores impactam mais incisivamente sobre a vida profissional e educacional das mulheres negras, caracterizando o que, segundo o Estatuto da Igualdade Racial, no seu Artigo 2º, inciso IX pontua a desigualdade de gênero e raça como consequência da assimetria existente na sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais.

Referente à posição social da mulher negra no município de Cruz das Almas, Analice Teixeira do Nascimento, ex-secretária municipal de educação, em entrevista concedida no dia 13 de novembro de 2018, salienta em sua experiência:

Quando eu assumir a Secretaria de Educação, por nenhuma vaidade pessoal, eu entendia que era o momento. Primeiro, o fato de estar ascendendo para um cargo que outrora era extremamente negado a uma mulher negra, nascida na classe popular em que a intelectualidade era negada porque, infelizmente, é assim que parte da nossa sociedade pensa. Não negando o papel da professora Altamira Muniz da Silva, mulher negra, que também foi secretária de educação no município, mas por ser eu, uma professora do quadro municipal e por ser assim a primeira com esse perfil. Mas, não posso negar o papel importantíssimo dela, inclusive de organização do próprio sistema municipal que foi o da professora Altamira, que não findou o mandato, mas que o pouco período que teve disse muito bem ao que veio. Foi uma forma de dizer a sociedade cruzalmenoense sim que nós temos voz, que nós somos capazes, que nós temos competência e eu quis dizer também para outras mulheres e outros rapazes, homens, jovens, crianças, negros e negras que eles podem, então nada de ostentação, nada de vaidade pessoal, mas eu penso que nós temos que ocupar os espaços de poder e decisão também! (NASCIMENTO, nov. 2018).

O racismo marca a história de vida dessas mulheres influenciando diretamente a autoestima, as precárias condições de vida e as estruturas sociais em si. Portanto, aliado a outras formas de discriminações e opressões, o racismo, ganha diferentes facetas e, na sociedade brasileira, vai se reconfigurando em discursos bem construídos de democracia racial que acabam por se fortalecer em nosso cotidiano invisibilizados em práticas que valorizam a igualdade das raças.

Para Gomes (2017, p. 51):

[...] O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático -, a igualdade das raças é destacadas. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. A democracia racial fala de uma diferença homogeneizadora e inferiorizante, vista como “cadinho racial”, como forma “híbrida” de cultura, como “fusão racial” que acaba por cristalizar, naturalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a sua história.

É preciso desconstruir o discurso da igualdade para que as diferenças sejam consideradas e respeitadas, pois, apesar de a comunidade da Linha vivenciar um discurso de igualdade, os diferentes grupos sociais que a compõem precisam ganhar voz e ter suas reivindicações ouvidas dentro das suas especificidades, como os grupos de mulheres, de mulheres católicas, de mulheres evangélicas, de mulheres candomblecistas, de mulheres agricultoras, de mulheres alfabetizadas, não alfabetizadas, de mulheres profissionais liberais, de mulheres empregadas domésticas, de mulheres desempregadas. Enfim, das inúmeras mulheres e suas diversas reivindicações que estão contidas no espaço do quilombo, sufocadas no discurso da igualdade racial.

São essas diversas mulheres, representadas por Gérbera, Íris e Violeta, consideradas em suas diferentes vivências, que esta pesquisa discute através das suas histórias de vida, a possibilidades de inserir nas propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica do município de Cruz das Almas discussões fundamentadas nas relações raciais. Vale pontuar também, que ao recontar suas histórias, assegura-se que suas memórias sejam transformadas em discussões consistentes no currículo escolar. Nesse contexto, esta pesquisa retrata a trajetória de vida de três mulheres, enriquecida de acontecimentos e historicidade, fomentando discussões importantes na escola voltadas para o respeito às diferenças, para o enfrentamento ao racismo, ainda tão presente na sociedade brasileira, enfatizando a importância do reconhecimento do papel da identidade como elemento essencial para compreensão dos sujeitos sociais.

3. COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO: LACUNAS E LIMITES DE DISCUSSÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR

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 em que os diferentes sujeitos e suas experiências sociais ainda encontram-se alijados 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.

Quijano (2005), asservera:

(...) A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Segundo Gomes (2012), o processo de descolonização dos currículos é um grande desafio para a educação escolar, fato que constitui um entrave ao reconhecimento das experiências sociais dos grupos minoritários, dos excluídos, como conhecimento a ser contextualizado nos currículos escolares.

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e

uma ruptura epistemológica no campo educacional.[...]. (GOMES, 2012, 104).

É nesse contexto que as concepções sobre currículos adotadas em algumas escolas é um fator muito importante a ser considerado nas propostas pedagógicas, a fim de que as questões raciais não sejam tratadas de forma superficial. 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 compreende-se 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 (2012, p.7) 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.

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 (2012, p.120) 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.

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 no silenciamento 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 entenderam 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 propor currículos para o outro corre-se o risco de reproduzir concepções tradicionalistas em que os coletivos populares acabarão sempre a margem das discussões e do envolvimento na construção das propostas pedagógicas escolares, deixando de considerar os atos do currículo, aquilo que Macedo (2013) denominou de atos vindos de todos aqueles que se envolvem com as coisas do currículo.

Sobre as discussões que envolvem o currículo, Jesus (2010, p. 68) pontua que:

É necessário então, conhecer as configurações sociais que norteiam o currículo como multideterminado econômica, política, social e culturalmente, uma vez que está envolvido numa luta dinâmica pelo estabelecimento de hegemonias e predomínios, que transforma os indivíduos em coletivos amorfos, porém uniformizáveis. O currículo mais que uma questão cognitiva, de construção do conhecimento, no sentido psicológico, é a construção de nós mesmos como sujeitos sócio históricos.

Nesse contexto, o currículo escolar envolve posições políticas e escamoteiam diferentes ideologias, isso é visível em postura que insiste em manter suas concepções voltadas para visões tradicionalistas e eurocêntricas que tentou durante séculos ocultarem a existência dos diferentes atores/atrizes sociais que sempre estiveram nos palcos da história nacional. O currículo é vivo, flexível e representa a própria escola na sua conjuntura global, assim não pode ser convertido em instrumento de dominação e hierarquização que se afasta da realidade escolar. Portanto, torna-se questão chave no tocante a introdução das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais que as escolas repensem as suas concepções de currículo escolar e a criação de uma proposta pedagógica que efetive tais discussões nas escolas municipais de Cruz das Almas, visto que essas discussões ficam sob responsabilidade de cada escola, conforme levantamento feito durante a pesquisa na Secretaria da Educação, em setembro de 2018, tendo como ponto de intersecção entre os planejamentos escolares apenas o dia do folclore e o dia 20 de novembro, dia da consciência negra.

Em entrevista, Ilza Francisca da Cruz, militante negra, ex-secretária de Políticas Especiais e atual vereadora sinaliza que:

[..] a questão perpassa pelo professor não conhecer essas diretrizes porque essas diretrizes já dão o caminho independente de livro didático para o professor atuar em sala de aula, para o professor ter liberdade para agir, mas nosso currículo é eurocentrado, isso é fato! Ainda presos aos índices do livro didático. Outro entrave para a construção de uma proposta curricular no nosso município voltada para as relações étnico-raciais, é à vontade, vontade da gestão, vontade dos professores, vontade dos militantes, sabe vontade! Se você olhar a câmara de vereadores, o grupo de professore, a equipe de secretários, hoje em sua grande maioria é composta pela população negra, mas essa maioria, ela se sente negra? Ela consegue perceber que há uma necessidade de discussão de uma política dessa? Ou a gente resolve essa questão da identidade, das pessoas entenderem que a gente vive um problema racial no país, que a gente vive um problema racial em Cruz das Almas ou a gente entendi isso ou a gente não avança na construção de uma política efetiva nisso.

[...] então eu acho que o primeiro entrave é fazer as pessoas entenderem que a gente vive em uma sociedade racista, que a gente vive em um país desigual, que a gente precisa de políticas efetivas, daí se a gente conseguir superar essa cortina de que a gente vive numa democracia racial eu acho que muitas pessoas, elas começam a se engajar. [...] Eu tenho consciência então eu faço meu trabalho isolado, mas eu não tenho uma proposta até por que pra ter proposta de governo, de uma proposta curricular você precisa ter orçamento para isso e isso não tem. (CRUZ, nov. 2018).

O município de Cruz das Almas instituiu no calendário oficial o dia da consciência negra, conforme determinação da Lei Municipal nº 2070/2009 de 27 de Agosto de 2009, autoria do ex-vereador José Raimundo Oliveira dos Santos que determina além da instituição do feriado no calendário oficial do município o apoio do poder executivo para a realização de eventos destinado à comemoração deste dia

Nesse contexto, observa-se que além da instituição do feriado do dia 20 de novembro, o município também avançou ao incluir às questões raciais nas discussões legislativas, instituindo também outros projetos que priorizam as questões raciais. Projetos, também de autoria do ex-vereador José Raimundo Oliveira dos Santos, tais como: a Comenda Zumbi dos Palmares, em reconhecimento ao papel dos negros e negras no desenvolvimento do município, concedidas as pessoas que tenham relevantes serviços prestados a comunidade negra ou afrodescendente no dia 20 de novembro, a instituição no calendário oficial do dia 25 de julho como dia municipal da mulher negra e a reserva em cada processo seletivo da Administração Pública Municipal para contratação temporária e/ou concurso público de cotas equivalente a no mínimo 30% (trinta por cento) das vagas para candidatos aprovados pertencentes ao grupo étnico racial negro segundo a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (pretos e pardos) que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, constituindo um avanço nas discussões raciais no município.

A cerca da instituição do feriado municipal do 20 de novembro, o ex-vereador e militante José Raimundo sinaliza que:

Quando fui vereador, militava pelo Partido dos Trabalhadores eu observava que todo mundo defendia o Tiradentes, defendia todos os outros feriados e nós não tínhamos uma referência do povo negro. Muita gente tinha referência da princesinha Izabel, quando na realidade a princesa Izabel nunca foi nossa referência, nossa referência sempre foi Zumbi dos Palmares e o dia 20 de novembro, o dia nacional da consciência negra representa o dia da morte de Zumbi. Zumbi que foi o nosso herói, o nosso referencial, o nosso símbolo de luta e eu imaginei, eu pensei e discuti com muita gente, observei que embora a Bahia seja um estado, um dos estados mais negros do Brasil, não tinha ainda o feriado. Vários estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, nove estados do Brasil onde já era feriado o dia 20 de novembro e Cruz das Almas foi o primeiro município do interior da Bahia a ter o feriado. (SANTOS, nov. 2018).

Ainda sobre as dificuldade enfrentadas para implantação do feriado do dia 20 de novembro no município de Cruz das Almas, José Raimundo Santos assevera que:

Enfrentei muitas dificuldades para aprovação do projeto. Foi um momento de ampla discussão entre eu e a maioria dos vereadores na época por que na cabeça das pessoas que não conhecem o processo histórico acham que essa coisa do racismo não existe, que no Brasil todo mundo é igual, infelizmente a gente vive um racismo velado onde as pessoas são racistas, preconceituosas e não se assumem e aí eu tive que ter uma ampla discussão, eu tive que negociar, disse que só aprovaria os projetos de interesse deles se esses projetos negros fossem aprovados. O comércio também resistiu, fui chamado pelos comerciantes para que o projeto não fosse aprovado por que iria prejudicar o comércio local. Eu acho que era fundamental e essencial a aprovação desse projeto, desse feriado do dia 20 de novembro, não para ser um feriado, mas um dia de luta e construção. (SANTOS, nov. 2018).

A necessidade de se oportunizar e ampliar as discussões sobre as questões raciais e, principalmente, incluir os referenciais negros no currículo escolar é algo sentido no município de Cruz das Almas na fala do militante José Raimundo Oliveira dos Santos. Nessa perspectiva infere-se que as relações raciais não estão sendo devidamente discutidas nas propostas curriculares das escolas municipais de Cruz das Almas e que, se não há uma proposta curricular definida pela Secretaria da Educação que prioriza a temática racial como discussão obrigatória no currículo escolar, os professores que não estão familiarizados com a temática racial apresentarão dificuldades em inseri-las nos seus planos de ensino. Assim, infere-se também que as escolas municipais visando atender o que a legislação propõe, restringem-se a trabalhar as relações raciais apenas no formato de realizações de eventos especificamente dedicado ao dia 20 de Novembro.

Em entrevista com militantes negros, notou-se que o município de Cruz das Almas apresenta alguns entraves a inserção das discussões sobre educação para as relações raciais no currículo escolar, bem como em promover a participação de militantes negros e demais pessoas da comunidade engajadas na promoção de uma educação que valorize as relações étnico-raciais na proposta curricular do município. Sobre esse aspecto, Ilza Francisca da Cruz, professora, militante negra e vereadora sinaliza:

[...] quando o movimento ele fala, ele faz tocar naquele que tá lá que acha que é o sabe tudo, no currículo. Eu faço, eu mando e é isso que vocês têm que aprender. A gente tá agora em fase da discussão da BNCC e eu fico impressionada como não vejo ninguém falar sobre o tema, é como se não existisse. Outro problema que a gente enfrenta grave, você tem dentro do Ensino Fundamental professores de história que não são historiadores, então assim é muito difícil uma pessoa que nem tem a formação em história ela conseguir fazer essa relação com a História da África. A gente já sabe que o curso de história ele já tem suas deficiências imagine quem

nem estudou história, que pega um livro e que ler e aqui eu vou me basear em fazer minha programação do ano! Então sabe qual é o grande entrave, são as vaidades! Sabe eu acho que esse é um grande problema por que não existe o detentor só do saber, o que eu percebo em qualquer cidade, em qualquer município é uma disputa, a gente tem Cruz das Almas uma cidade que tem uma dificuldade com o movimento negro, a gente tem dificuldade de se organizar, a gente tem dificuldades de fazer discussões e debates, a participação ainda é muito pequena e isso dificulta também a construção de uma proposta curricular que atenda a necessidade da grande maioria. (CRUZ, nov. 2018).

No tocante aos entraves enfrentados para colocar em ação uma educação que valorize a diversidade, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o professor Valdnei Ricardo Muniz da Silva, gestor do Colégio Municipal Virgildásio Sena pontua:

[...] No primeiro momento as discussões que existem que são discussões simples nos períodos atípicos, por exemplo, hoje estamos no mês de novembro aonde vêm à tona todas essas discussões, mas só nesse momento.

[...] Quando foi que nós negros, eu digo professor Ney, negro, que veio do histórico de Dr^a. Altamira que foi secretária de educação, do próprio Dr. Zé Raimundo que instituiu o dia 20 de novembro como feriado municipal foi chamado por essas pessoas para fazer essas discussões? Nós nunca fomos chamados! Eu nunca fui chamado para fazer discussão dessa natureza, porque nós sim temos condição de fazer essa discussão, nós temos uma UFRB aqui na porta, a gente poderia tá fazendo uma discussão voltada para isso com a Ufrb trazendo professores, doutores ali para a gente tá fazendo essa discussão. Infelizmente a gente esbarra numa burocracia muito grande, numa demagogia muito grande que só faz um trabalho dessa natureza no mês de novembro. Ai agora no período de novembro é uma porção de atividades relacionadas ao negro, como se a gente só tivesse valor no mês de novembro. (SILVA, nov. 2018).

Todos os profissionais entrevistados, negros, que já assumiram ou estão assumindo cargos de destaque no município, sinalizam a necessidade de se fazer ouvir o movimento negro. Além desse aspecto, pontuam ainda, a ausência de empenho por parte de todos os envolvidos nos processos educacionais em inserir tais discussões na pauta da proposta curricular, algo sinalizado muitas vezes ao longo das entrevistas. Vale pontuar também que o fator formação profissional específica para professores, não foi pontuado como entrave principal nas falas dos entrevistados, para implantação de uma educação antirracista no município de Cruz das Almas.

A cerca da formação de professores alusiva a História da África a professora Ilza Francisca da Cruz salienta que foi ofertado a formação pelo município, no período de 2009 a 2011 e que muitos professores não se inscreveram. Segundo a ex-Secretária Municipal de Educação Ana Alice da Silva Teixeira, quando iniciou sua gestão em 2009 foram dadas prioridades as questões alusivas a implementação da lei 10.639/03 no currículo escolar, inclusive proporcionando formação de professores e da equipe técnico-administrativa das escolas municipais com a produção de material didático específico para munir as escolas de material fundamentados na lei 10.639/03. Além disso foram proporcionados também cursos de especialização em História da África para os professores do município, inclusive com a cessão de bolsa integral de estudos e implantada a campanha *Racismo aqui não*, que contou com ampla adesão inclusive do comércio local (TEIXEIRA, 2018).

A cerca desses questionamentos, o ex-vereador, professor e atual Secretário Municipal de Educação Mário Araújo dos Santos, em entrevista, pontua que:

A secretaria tem feito seu trabalho de conscientização, primeiro junto com os colegas porque não é só a legislação, o colega que esta na sala de aula, o coordenador pedagógico o diretor que é o líder da escola tem que ter esse sentimento de que é preciso não apenas pela lei 10.639 e pelas outras leis municipais também. Eu vejo que é preciso algo mais, eu vejo que o dia 20 de novembro é uma data de reflexão para que possa ser encaminhado e nós na condição de gestores temos que ter esse sentimento, mas eu te digo que é preciso que a Secretaria através do Conselho Municipal de Educação precisa efetivar de fato portaria ou resoluções para que obrigue que as escolas façam e não fazer como um tema transversal ou como nós temos conhecimento o 22 de agosto que é o dia do folclore ou novembro é que se trabalha muito mais essa questão da relação étnico-racial. Eu continuo apostando na formação também vejo que a UFRB através desse curso de Mestrado em História da África que tem já formado vários colegas em Cruz das Almas tem melhorado essa discussão.

Eu vejo que os nossos colegas têm muito curso de formação e o que precisa é sair isso para prática, da teoria para a prática, pois se nossos colegas praticassem as formações que veem ao longo dos anos, não é só agora na minha gestão como secretário, em outras gestões já tinham formações, mas nem todos colocam em prática o que eles veem nas teorias nos cursos de formações. A gente vê que muitos colegas que tomam essa formação não levam para a sala de aula, outros tantos levam e alguns não querem e nem aceitam a formação, isto é outra questão muito séria no magistério que alguns colegas se acham que já sabem tudo e não aceitam formação e aqueles que passam pela formação às vezes não colocam em prática. (SANTOS, nov. 2018).

Portanto, infere-se que os estudos das relações raciais no município de Cruz das Almas não abordam a história dos quilombos e seus remanescentes, apresentam discussões pontuais nas principais datas comemorativas alusivas ao dia do folclore e ao dia da consciência negra, sendo trabalhado no formato de projetos específicos, o que segundo a professora Ana Alice da Silva Teixeira, negra, militante e ex-secretária de educação do município, em entrevista concedida no dia 13 de novembro de 2018, enfatiza que a questão racial é trabalhada no dia 20 de novembro e que atualmente o município tem cerca de 70 ou 80% , ou mais profissionais, com formação específica para lidar com as questões raciais, mas que infelizmente ainda é tratada de forma romantizada, folclorizada, ainda não houve a consolidação efetiva de uma proposta educacional antirracista.

Algumas coisas hoje não cabem mais, sobretudo no que tange a formação. Além do que a academia nos proporciona, nós estamos aptos a pesquisa, nós somos pesquisadores, nós temos que efetivar esse nosso papel social que é o da pesquisa e ela precisa ser constante e aí eu penso que para além da formação propriamente dita que já houve um avanço considerável. /.../ eu acho que os anos de 2002 a 2013 e 2014, merecem destaques, nós não tínhamos o Estatuto da Igualdade racial, passamos a ter várias conferências, então as conferências abriram a porta desse país, as janelas e tudo que havia de fechado para a questão da negritude. Passamos a ter pessoas com vivência nas questões étnico-raciais, ou seja, negros e negras também nos espaços de poder mesmo que em números ainda muito reduzido. Isso reflete diretamente no trabalho da sala de aula, então a falta de representatividade desses segmentos faz com que ainda não seja algo que nós podemos celebrar, nós temos ainda muito que trabalhar, mas não é somente a formação porque a associação e o bairro educam, a sociedade organizada também ela tem um processo educacional que é nato, inclusive é bem comum a população negra, que todo esse processo de construção coletiva é oriundo dos povos africanos, então eu penso para além do esperar que caia algo pronto para ser trabalhado, acho que é uma questão de busca, porque como pesquisadoras e pesquisadores que os professores são por que o município tem esse diferencial, nós temos mais de 98% dos professores hoje tranquilamente com formação em nível superior, já com mestrado e doutorado entre outros. [...]. (TEIXEIRA, nov. 2018).

A legislação ao propor a inclusão das discussões raciais que promovam a participação dos diferentes coletivos sociais no espaço do currículo sinaliza para as questões que envolvem identidades individuais e coletivas. Assim, a introdução das temáticas relacionadas a diversidade e identidade no currículo escolar passa a configurar a verdadeira dimensão da comunidade escolar. Esse fato pode ser percebido nas instituições de diversas leis, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que ao “tratar da política curricular amplia o foco das discussões para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, propondo um repensar das relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos da educação oferecida pelas escolas”. Somem-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ao propor que a educação deve se referenciar nos valores das comunidades quilombolas, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade e a memória. Ampliando assim as discussões nos currículos sobre a ancestralidade, o trabalho, a estética, as lutas pela terra e pelo território e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

Dessa forma, assevera-se que a própria legislação já sinaliza os caminhos a serem percorridos pelas escolas, de forma a considerar suas especificidades, para que possam organizar suas propostas curriculares. Estas propostas devem ser pensadas numa dimensão que envolva a diversidade e o combate a todo e qualquer tipo de preconceito, visto que a sociedade a qual a escola faz parte é plural. Dentro desse contexto, as propostas educacionais a serem criadas, possibilitarão a valorização dos diferentes grupos sociais, impulsionando uma nova forma de pensar o currículo, mas condizentes com a diversidade cultural que marca a sociedade brasileira e as quais caberão às escolas reorientar suas propostas curriculares e, conseqüentemente, conduzirá a escola a se posicionar dentro do contexto sociopolítico, bem como promoverá uma diretriz no tocante a forma como a própria escola se percebe dentro do contexto social.

Redimensionar as Diretrizes Nacionais para as Relações Étnico-raciais e o Estatuto da Igualdade Racial aos projetos desenvolvidos para as comemorações do dia 20 de novembro é fortalecer a sociedade racista e excludente que se projeta durante anos no Brasil. O ocultamento dessas discussões nas propostas curriculares implicará na disseminação de informações distorcidas sobre a trajetória histórica dos negros, negras e afrodescendentes no Brasil, o que segundo Ana Alice da Silva Teixeira assinala que passado o dia 20 de novembro, os negros e negras voltavam para os seus lugares de sub-trabalho, de sub-emprego invisibilizados e sem voz.

Nessa perspectiva, necessário se faz compreender que o currículo assume dimensões complexas para nossas escolas, haja vista a multiplicidade de identidades sociais que compõem a sociedade brasileira. Além disso, a forma como o currículo escolar tem sido compreendido pelas escolas municipais de Cruz das Almas tem se

tornado um grande entrave ao desenvolvimento da educação pautadas nas relações raciais, o que conseqüentemente contribuirá para o ocultamento do protagonismo dos diferentes grupos sociais que, por séculos, ficaram alijados das propostas educacionais brasileiras, tal como ocorrido com as mulheres negras e quilombolas.

3.1 COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO E O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), propõe como conteúdos a ser incluídos nas discussões das disciplinas no âmbito do currículo escolar iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos e de remanescentes de quilombos, além de incentivar o estudo e valorização da história local. Assim, propõe a seguinte Diretriz:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade. (BRASIL, 2005, p.21)

Sobre a questão racial e sobre os remanescentes de quilombos existentes no município de Cruz das Almas, o ex-vereador e militante negro José Raimundo Oliveira dos Santos (2018) autor do projeto que institui o feriado do dia 20 de novembro, pontua:

“A questão racial deixa muito a desejar, acho que a escola não deve ficar presa só ao dia do folclore, distribuição de pipocas, capoeira. Acho que a questão racial e didática vai muito mais além. Acho que poderia fazer interação entre as Secretarias de Educação e de Políticas Especiais e discutir as questões raciais. Se for falar com nossos alunos sobre a questão quilombola eu não sei se nossos alunos conhecem essa realidade dos remanescentes, dos quilombos. Talvez eles só conheçam que existe lá no Maranhão e em outros estados, em outras partes do mundo, não sabem que a gente tem remanescentes de quilombo aqui pertinho, descendentes de escravos que podem contar e viver essa história.”

As discussões sobre a história dos quilombos e seus remanescentes no âmbito do currículo escolar implicará, aos educadores, conhecimento mais aprofundado sobre a temática, com vistas à desconstrução da imagem de quilombo enquanto refúgio de negros foragidos, disseminadas durante séculos nas escolas, abrindo possibilidade de reconstruir a importância histórica e cultural dessas comunidades nos processos de formação da cultura afro-brasileira.

A visão que permeia o imaginário popular sobre os quilombos remete-os as concepções simplistas de espaços de fugas e que esses movimentos foram restritos ao Brasil, tais questões necessitam ser desconstruídas na escola. Sobre esse aspecto, Reis; Gomes (2012) pontuam que as fugas nem sempre levavam a formação de grupos de escravos fugidos. Em contrapartida, existiam concomitantes fugas que implicavam nessas formações, elas aconteceram nas Américas onde o sistema escravista foi estruturado e possuíam diferentes nomenclaturas:

Na América espanhola, palenques, cumbes etc.; na inglesa, marrons; na francesa, grand marronage (para diferenciar da petit marronage, a fuga individual, em geral temporária). No Brasil esses grupos eram chamados principalmente quilombos e mocambos e seus membros, quilombolas, calhambolas ou mocambeiros. (REIS; GOMES, 2012, p.10).

Os quilombos marcaram presença no continente africano e segundo Munanga:

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire. (MUNANGA, 1996, p. 58).

Nesse contexto, compreender a formação dos quilombos no Brasil remonta a trajetória histórica dos quilombos africanos evidenciando a diversidade cultural e de organizações quilombolas que foram instituídas pelas comunidades negras na África e nas Américas, compreendendo assim que em tais continentes cada comunidade possuíam suas especificidades de organização sociopolítica e cultural. Assim como na África, no Brasil, há uma multiplicidade de termos associados à palavra Quilombo, o que de acordo com as concepções de Arruti (2008):

Não é possível falar deles sem adjetivá-los. Seja por meio da fórmula legal que lança mão de “remanescentes”, ou das tentativas de ajuste desta, por meio de “contemporâneos”. Seja ainda por que são necessárias distinções

entre estes, quando se usa “urbanos” ou “rurais”. Ou, quando se quer tipificá-los, por meio de “agrícola”, “extrativista”, “nômade” etc. Ou, finalmente, quando se fala em “históricos”, de forma complementar ou concorrente àquelas formas anteriores, já que falar em “quilombos históricos” tem servido tanto para especificar quanto para deslegitimar os “quilombos contemporâneos”. (ARRUTI, 2008, p.102).

A cerca da presença das comunidades quilombolas no Brasil, Souza, (2012, p. 88) asservera que:

As comunidades quilombolas se espalharam por todo o território nacional, assim como se espalhou o sistema colonial escravista. (...), onde houve escravidão, houve também resistência e algumas expressões dessa resistência histórica estão presentes até hoje em alguns lugares de memória negra do país, as comunidades remanescentes de quilombos.

As comunidades remanescentes, enquanto lugares de memória, não constituem uma homogeneidade, visto que em todo o território brasileiro, onde as comunidades negras estiveram presentes elas possuíam suas características próprias e se diferenciavam quer com relação às áreas de localização (rural ou urbana), quer pela presença de mulheres nos espaços de lideranças, como também se diferenciavam no tocante ao contexto histórico, político e econômico ao qual estavam inseridas durante os processos de formação e reconhecimento dessas comunidades.

Com o reconhecimento das comunidades remanescentes, evidencia-se assim, que a partir da constituição de 1988 tem-se o surgimento de um novo sujeito de direitos políticos e sociais e configura-se a necessidade de organização política das comunidades remanescentes, as quais postulam uma identidade coletiva fundada na autodefinição. Sobre essa questão, Almeida, (2011, p. 78)

[...]. Para mim o ponto de partida da análise crítica é a indagação de como os próprios agentes sociais se autodefinem e representam suas relações e práticas face a grupos sociais e agências com que interagem. Este dado de como as unidades sociais chamadas “comunidades remanescentes de quilombos” se autodefinem é elementar, porquanto foi por esta via que a identidade coletiva foi construída e afirmada. O importante aqui não é tanto como as agências definem ou como uma ONG define ou como um partido político define, mas sim como os próprios sujeitos se autorepresentam e quais os critérios político-organizativos que norteiam suas mobilizações e forjam a coesão em torno de uma certa identidade. Os procedimentos de classificação que interessam são aqueles construídos a partir dos próprios conflitos pelos próprios sujeitos e não necessariamente aqueles produtos de classificações externas, muitas vezes estigmatizantes. Isto é básico na consecução da identidade coletiva e das categorias sobre as quais se apoia.

Portanto, estudar as comunidades remanescentes, conforme estabelecido pela Constituição de 1988, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), no Artigo 68, que garantiu o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes dos quilombos é discutir também a forma como essas comunidades vão se articulando em torno de uma identidade coletiva conforme previsto pela constituição quando institui critérios para autodefinição enquanto comunidades remanescentes.

Fiabani (2007) pontua que após a promulgação da Constituição de 1988, intencionalmente, o quilombo é tomado num novo sentido, o quilombo contemporâneo e foi transformado em movimento, sobretudo, de luta pela terra. Portanto, é nesse contexto sociopolítico que a comunidade estudada nesta pesquisa se insere, como um movimento social de luta pela posse da terra e pelo direito de permanecer, juntamente com seus familiares, no território onde construíram suas histórias.

Nesse contexto, inserir a história dos quilombos e seus remanescentes nas discussões escolares é, sobretudo, compreender que existem outros espaços de formação para além da escola, é compreender que a educação se processa também nos bairros, nas associações e nas comunidades quilombolas e seus remanescentes. Assim, é necessário considerar a história e a forma de organização desses espaços na construção do conhecimento escolar como conteúdos a serem trabalhados pelos professores nas suas propostas pedagógicas e envolver tais comunidades na construção das propostas pedagógicas da escola. Esse envolvimento da comunidade na escola contribuirá para promoção do princípio de uma educação democrática, fortalecendo o respeito à diversidade e implicando em ações, como propõe o Estatuto da Igualdade Racial, no contexto educacional, na Seção II, Artigo 11, Parágrafo 3º em que nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentive a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências. (BRASIL, 2003, p.4)

3.2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Compreende-se Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, Art. 2º, orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e

avaliação da educação. As diretrizes nacionais referem-se à política de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos afrodescendentes e tem por finalidade combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

O compromisso que rege a prática pedagógica dos educadores, bem como de todos os envolvidos na educação como prática social tanto nos espaços formais como as escolas, como nos espaços informais como na família e na vida cotidiana, volta-se para o respeito à diversidade. Dessa maneira, considerar a diferença como forma de perceber a existência do outro, um outro que é dotado de traços culturais diferente e que precisa ser valorizado em sua história é o princípio de uma ação democrática. Nessa perspectiva o Movimento Negro implementou ações e se mobilizou para que o direito ao respeito e a cultura Afro fosse valorizada pelos sistemas educacionais brasileiros.

Desse engajamento do Movimento Negro na luta por dignidade e respeito à cultura afro-brasileira é que se formalizaram ações como a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.3.94/96 para incluir a obrigatoriedade do estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra na sociedade brasileira e o legado do povo negro na formação da sociedade brasileira; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a inserção da temática quilombola na Constituição de 1988 e a criação das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, dando nova configuração a educação escolar e despertando atenção para se considerar os diferentes sujeitos sociais que formam a sociedade brasileira e que historicamente estiveram alijados dos processos de desenvolvimento sociocultural, fato esse que possibilitou questionamentos sobre o eurocentrismo nos currículos escolares, colocando aos educadores o desafio de trabalhar a cultura afro-brasileira nas propostas pedagógicas das escolas.

Vestena e Ribeiro, assinalam que:

Com relação à educação, cabe destacar alguns momentos de luta do movimento negro que desencadearam a demanda pelo trato específico da Educação Escolar Quilombola. Destacamos a comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, a partir da qual surgiu a primeira manifestação pública de articulação nacional dos quilombolas: o I Encontro Nacional, que ocorreu em Brasília no mesmo ano, reunindo uma série de reivindicações concretas das populações quilombolas para o Estado brasileiro, entre elas a educação. É importante também considerar a atuação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), órgão de representação nacional das

comunidades. Além desses momentos, temos a realização da “Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida”, em 2005. Além da realização da 1ª e 2ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I e II Conapir), nesse mesmo ano, movimentos esses em que a educação esteve em discussão, especificamente a educação quilombola. Mas foi somente durante a realização da Conferência Nacional de Educação em Brasília no ano de 2010, precisamente no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (CONAE, 2010, apud BRASIL, 2011) que as múltiplas expressões da diversidade foram discutidas dentro do campo das políticas educacionais. Esse documento apresentou importantes orientações para a educação das relações étnico-raciais e para a educação escolar quilombola, influenciando na elaboração das Diretrizes específicas. [...] (VESTENA e RIBEIRO, 2015, p.10-11)

Compreender a importância da trajetória de luta do Movimento Negro no pós-abolição levanta a possibilidade de reflexão sobre a necessidade de se trabalhar as questões raciais na escola, sensibilizando educadores e educandos, bem como fornece subsídios teóricos para a reelaboração das propostas pedagógicas fundamentadas no respeito às diferenças, principalmente no contexto político atual em que os direitos civis estão sendo constantemente ameaçados.

Nesse contexto, afirma Gomes (2011, p. 48):

[...], é possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento outro, como o direito de viver a sua diferença e ver sua cultura, sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. [...]. Os espaços políticos dos movimentos sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social. [...].

Dessa forma, compreende-se que as discussões pautadas nas relações étnico-raciais sinalizam para o envolvimento de todos os segmentos da sociedade e, independente de atuação em grupos ou movimentos sociais específicos, o envolvimento de todos levanta a possibilidade para o fortalecimento das discussões de combate ao racismo nas relações sociais.

Assim, segundo o Parecer n.º: CNE/CP 003/2004:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola¹³. (BRASIL, 2004, p.7)

Vale pontuar também que a Lei 13.182/2014, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia foi um grande avanço e contribui para a escola repensar suas práticas pedagógicas a partir do conteúdo de toda a legislação voltada para valorização da cultura afro-brasileira e combate ao racismo no âmbito educacional em vigor, contribuindo assim para a promoção de uma educação onde os afro-brasileiros consigam se perceber como parte do seu processo educativo e possibilitando também uma maior identificação cultural com as discussões presentes na escola. Segundo o Estatuto da Igualdade Racial, “a população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira”¹⁴, fato que sinaliza para a importância de se pensar em projetos educacionais que considere as especificidades da comunidade escolar e local.

A mobilização promovida pelos movimentos sociais, incluindo-se o Movimento Negro proporcionou um repensar no que tange a questão dos direitos humanos em nossa sociedade. Esse repensar se institucionaliza e impulsionam transformações em todas as esferas sociais do país, assim a escola não pode permanecer na inércia ou mesmo adotar posturas superficiais a cerca das discussões que envolvam a questão das relações étnico-

¹³ Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, PARECER N.º: CNE/CP 003/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

¹⁴ BRASIL, LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de

24 de novembro de 2003. Art. 9º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm

raciais. É necessário transformar a escola em um fórum permanente de discussões e ações voltadas para o combate à discriminação e ao preconceito presente na sociedade brasileira.

Refletindo sobre a questão de se pensar as relações étnico-raciais na escola, Silva, (2011, p. 30) enfatiza que:

O desconhecimento das experiências e ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações do sistema centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros.

Nesse contexto, a escola precisa reavaliar sua proposta pedagógica de forma a incluir uma educação antirracista que combata toda forma de discriminação, haja vista que possui uma função social de extrema importância no combate ao racismo, assim algumas discussões que marcam a sociedade atual como etnia, gênero, identidade, cultura, diversidade e raça não podem ficar escamoteadas em discussões superficiais, necessitam ser aprofundadas nos espaços educacionais.

Gomes (2008, p. 96) aponta que:

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

A escola é o espaço sociocultural em que se convivem múltiplas diferenças, experiências, expectativas, sonhos e divergências. Portanto, as experiências que a comunidade escolar traz no seu bojo não podem ser desconsideradas dentro da sua proposta pedagógica. Assim é necessário desconstruir o discurso da igualdade para se perceber nas

diferenças o princípio para a construção de uma educação mais igualitária e dialógica. Dessa forma, pensar em ações específicas como a confecção por parte do corpo docente, de materiais didáticos voltados para o combate aos preconceitos, incentivando discussões constantes sobre as questões raciais no espaço escolar contribuirá diretamente para minimizar práticas racistas que persistem tanto silenciosamente, quanto explicitamente na sociedade.

Segundo Cavalleiro (2005, p. 11-12):

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professores (as) ou cidadãos (ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história.¹⁵

É nesse contexto que o movimento negro impulsionou transformações sociais, as quais foram sentidas significativamente no campo educacional, o que conduziu a elaboração de diretrizes específicas para a educação, passando-se a considerar a diversidade étnico-cultural que marca a formação do povo brasileiro. Essas diretrizes estão fundamentadas na valorização da história e da cultura dos diferentes grupos culturais que compõem a sociedade brasileira, o que abre a possibilidade da comunidade escolar desenvolver ações conjuntas e articuladas necessárias para envolver a comunidade local, pois a implantação de uma educação para as relações étnico-raciais, compreende um processo democratizante. Assim, ao proporcionar o envolvimento e engajamento de todos os segmentos sociais na construção das propostas curriculares das escolas reforça-se o princípio da democracia e assinala o respeito às diferenças políticas,

¹⁵ CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

étnicas, sociais e culturais, principalmente no Brasil, onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados e estudantes negros sofrem discriminações tanto pela condição racial quanto pela condição socioeconômica. (MUNANGA, 2001).

4. CONSTRUÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO

O Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas oportuniza ao professor sanar, em parte, suas inquietações sobre a insuficiência de materiais didáticos que trate da história local, de forma a aproximar o currículo escolar do contexto em que os estudantes estão inseridos. Dessa forma, ao qualificar o professor no campo da História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas proporciona um redimensionamento do olhar crítico sobre como o pós-abolição afetou a estrutura político-econômica e social das diversas cidades do Recôncavo Baiano refletindo na condição de subalternidade vivenciada ainda por milhares de afrodescendentes na Bahia.

Almeida (2016, p. 241). pontua que:

[...] 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. [...].

Nesse contexto, ao oportunizar como requisito para conclusão do curso 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.

Assim, segundo MUNAKATA (2012, p. 185):

[...] a escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade.

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 vitimizandoo-os como mecanismos de dominação intelectual. Portanto, compreendendo a importância dos livros didáticos, pois estes são basicamente os livros usados por professores e estudantes, estando presentes em seus cotidianos e, em muitos casos, constituem-se na principal fonte de informação mais usadas por ambos, necessário se faz incentivar produções de outros materiais que possam despertar o interesse de professores, principalmente aqueles que não possuem formação acadêmica na área de história e estão no cotidiano das salas de aulas reproduzindo ideologias intrínsecas em livros didáticos que fomentam o racismo, a injúria racial e todo tipo de discriminação social ou mesmo despertar a atenção dos professores com pouca ou insuficiente formação sobre História da África e das relações étnico-raciais na escola para as armadilhas presentes em muitos livros didáticos que podem contribuir para o fortalecimento do racismo nas propostas educacionais no cotidiano escolar.

A cerca dessa discussão sobre o livro didático, Freitas (2009) salienta que:

[...] o “didático” do livro didático refere-se, predominantemente, às práticas no ambiente da escola e na residência dos seus usuários. Se assim raciocinarmos, teremos, no mínimo, dois destinatários para o livro didático: o aluno e o professor. Pensado como obra destinada ao aluno e ao professor, o artefato ganha, no mínimo, seis funções: reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; guiar o processo de aprendizagem; possibilitar formação continuada. (FREITAS, 2009, p.3)

Logo, imprescindíveis se fazem as observações por parte dos docentes sobre o conteúdo África, a forma como a imagem dos negros e a história dos afrodescendentes vem sendo abordada em muitos livros didáticos de história, visto que, tais livros ao reproduzir situações de subalternidade e fomentar situações racistas acabarão incidindo sobre a autoestima dos estudantes afrodescendentes e contribuindo para seu desinteresse pelo conhecimento difundido na escola. Portanto, pertinente se faz refletir sobre as formas de abordagens da temática africana nos livros didáticos, assim como assinala Oliva (2009):

[...] as abordagens acerca dos estudos africanos, presentes ou ausentes nas coleções de livros didáticos de História, aparecem como ingredientes-chaves na composição, transformação e manutenção das referências e imagens que o público escolar constrói sobre aquele continente e suas sociedades. (OLIVA, 2009, P.18)

Se com a história da África ainda se evidencia dificuldades em desconstruir visões que por séculos referendam atos de discriminação, tal situação também se repete com o estudo da Lei 10.639/03 e o estudo das relações étnico-raciais nos currículos escolares, que ao serem tratadas de forma superficial acabam por incentivar o fortalecimento do racismo através das formas de interpretações e representações feitas pelos educandos dos conteúdos dos livros de história sobre a situação de subalternidade dos negros e afrodescendentes que muitas vezes veem estampadas em imagens nos livros.

No entanto, não pretende-se, 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 situadas ao longo da dimensão territorial do Brasil, os quais não atentam para as questões ligadas a diversidade cultural ou mesmo não apresentam conteúdos voltados para valorização dos diferentes sujeitos sociais e nem trazem como abordagem aspectos da história local. Vale pontuar também que, mesmo após o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985, a qualidade dos livros melhorou significativamente, principalmente após o estabelecimento de critérios mais específicos de avaliação e preocupação com uma educação voltada para cidadania.

Segundo Silva (2012), foi mais precisamente, a partir, do período imperial que os livros didáticos passaram a ser utilizados de forma mais sistemática no Brasil e seus fundamentos estavam pautados nos ideais da elite da época, a qual se inspirava nos princípios educacionais e culturais europeus. Assim, manuais didáticos franceses foram importados para o Brasil, para atender os anseios e ideologias dos grupos dominantes, onde predominava uma concepção de educação voltada para atender aos interesses de uma pequena camada privilegiada da população. Essa situação sofreu mudanças significativas a partir de 1938 com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), passando a partir deste período, a vigorar uma política de controle sobre a produção, importação e utilização do livro didático no Brasil.

Nesse contexto, podemos inferir que os demais órgãos implantados no Brasil com a finalidade de estabelecer o controle sobre a produção e utilização do livro didático nas escolas acompanhou, ao longo dos diversos contextos políticos, econômicos e sociais,

ações de governos ditatoriais, liberais ou populares, tendo o programa do livro didático se adequado a conjuntura política adotada no país em diferentes contextos históricos.

De acordo com Caimi (2010, p. 106):

No período da ditadura militar (1964- 1985), distinguem-se diversos momentos de remodelagem da política relativa ao livro didático, sendo criada, em 1966 a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), com a tarefa de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático; em 1971 o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), substituindo a Colted; em 1976 a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) assume a execução dos programas do livro didático. Em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), incorporando o Plidef. A instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, deflagra o processo avaliativo vigente até hoje, implantando gradativamente ações mediadoras entre o mercado editorial e as escolas. Na década de 1990 são estabelecidos critérios gerais de avaliação do livro didático, dando-se encaminhamento ao processo de avaliação pedagógica das obras por comissões de especialistas em cinco áreas de conhecimento (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) e à aquisição/distribuição das obras a partir de 1995/1996.

Vale pontuar que atualmente o Programa Nacional do Livro Didático possibilita ao professor envolvimento e participação nos processos de escolhas dos livros a serem utilizados pelas escolas, esse fato, de certa forma, contribui para que livros com conteúdos descontextualizados não sejam reprodutores de conhecimentos sobre realidades sociais unificadas.

Percebe-se ainda que os livros não dão conta de descortinar a problemática do racismo e a valorização do protagonismo negro feminino, além de diversas outras temáticas. Para tanto, o professor terá o papel primordial de suprir essas lacunas trazendo novos materiais para o cotidiano da sala de aula e fomentando reflexões mais aprofundadas de forma a dar conta das discussões pouco suscitadas no livro didático. Portanto, será imprescindível que o professor também se aproprie de mais conhecimentos a cerca dessas temáticas, inclusive sobre a educação para as relações étnico-raciais através de novas e diversificadas leituras que o possibilite ampliar ou mesmo complementar as discussões que não foram devidamente exploradas pelos livros didáticos.

A finalidade dessa seção não foi aprofundar as discussões sobre o livro didático, mas sinalizar a importância de se observar cuidadosamente o livro, visto que, a produção do paradidático está intimamente ligada a forma como o livro é concebido pela escola.

Assim, as abordagens sobre o livro didático foram essenciais no delineamento do percurso que conduziu a construção do produto como trabalho final de conclusão do curso. Dessa forma, foi necessário fazer uma breve abordagem sobre a importância do professor analisar o livro didático com cautela antes de disseminar fielmente seu conteúdo em sala de aula, por compreender-se que o livro não constitui um produto neutro, mas que se tratado como principal recurso usado por alguns professores poderá recair em um instrumento de reprodução de ideologias. Portanto, faz-se necessário a diversificação do uso dos materiais trabalhados em sala de aula e dos suportes pedagógicos como mecanismo de ampliação dos conhecimentos construídos na escola.

É nesse contexto que o livro *Lucinda: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo* se insere, haja vista que o projeto de construção do livro foi despertado no campo de atuação profissional, no Colégio Municipal Virgildásio Sena¹⁶, observando-se os professores que sentiam dificuldades em trabalhar com o projeto temático alusivo ao dia 20 de novembro implantado na escola.

Figura 2 – Colégio Municipal Virgildásio Sena



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Dessa forma, foi projetado a criação de um material que contivesse algumas funções, tais como: incentivar 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

¹⁶ Colégio situado à nAv. Juracy Magalhães, 196, no município de Cruz das Almas-Ba.

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.

Além disso, o livro, embora seja destinado ao professor, foi construído intencionalmente em linguagem simples e suas imagens apresentam características lúdicas, de forma a fazer com que o professor tenha a liberdade de adaptá-lo ao seu cotidiano em sala de aula, podendo dispor de parte do seu conteúdo ou mesmo de suas imagens como mecanismo para ampliar as discussões sobre as relações raciais em sala de aula.

Nesse contexto, 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. Assim 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 principal, 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 à vida das mulheres quilombolas que foram objeto de estudo desta pesquisa.

A ilustração da capa do livro apresenta à imagem da personagem voltando para a comunidade quilombola, a linha férrea que aparece de forma distorcida representa a reviravolta que a notícia da PEC 215 fez na cabeça da personagem principal e reporta a origem da comunidade. Além disso, a luz solar pressupõe a volta a nascente, o nascer de novo. A maioria das imagens que ilustram o corpo do livro correspondem as diversas imagens produzidas com base em fotografias feitas na localidade, com vistas a valorizar a paisagem local. Ressalta-se ainda, o símbolo do sankofa que aparece estampado na roupa da personagem principal, assinalando a importância da aprendizagem com o passado e

retrata o regresso de Lucinda para casa, marcando a segunda parte do livro, a qual é bastante colorida, valorizando os saberes e a herança africana nos tecidos.

Segundo Carmo (2016, p.75):

Sankofa: “voltar para buscá-la”. Símbolo da importância da aprendizagem com o passado. Sankofa é um lembrete constante de que a experiência passada deve ser um guia para o futuro. Aprenda com ou construir sobre o passado.

Importantes também foram as observações traçadas no momento da qualificação, principalmente no tocante utilização do lúdico na construção das imagens que ilustram o livro, haja vista que as imagens são processos motivadores e acabam tocando o leitor a ponto de despertá-lo ao interesse pela leitura, contribuindo também para diversificar os tipos de linguagens utilizadas no livro e ampliando ainda mais o foco das discussões. Além dessas considerações, vale ressaltar a valiosa aprovação do livro por Violeta, posto que, fiz questão de ouvi-la e saber sua opinião sobre a produção da história.

O processo de construção textual não foi uma tarefa árdua, pois algumas disciplinas me possibilitaram o insight¹⁷, tais como: Políticas, Teorias e Experiências Curriculares da Educação; História Geral da África; Metodologia da Pesquisa e da Produção de Materiais Didáticos e História dos Povos Indígenas no Brasil. Esta última em especial, teve um importante diferencial para o planejamento da narrativa do livro, pois ao ter promovido uma discussão em sala de aula sobre a questão referente ao marco temporal que colocava em risco a propriedade fundiária dos povos indígenas, promoveu um momento de reflexão sobre a situação dos povos quilombolas e seus remanescentes, de forma a constituir-se como um marco referencial nos primeiros passos da construção da trajetória de vida de Lucinda, personagem principal do livro.

O uso de uma modalidade de linguagem simples no paradidático teve como objetivo incentivar uma leitura mais convidativa, facilitando a compreensão dos fatos narrados como mecanismo para envolver o leitor na história. Vale pontuar que as

¹⁷ Encontra-se a palavra insight com frequência, na literatura psicanalítica, como também em textos de autores de outras correntes teóricas. Quando não é inserida nos textos em português na sua forma original, geralmente é traduzida para o português como compreensão interna, compreensão súbita, apreensão súbita, visão súbita, discernimento, perspicácia, pelos neologismos intravisão ou insaite etc. Originário, provavelmente, do escandinavo e do baixo alemão, insight é definido na língua inglesa como “a capacidade de entender verdades escondidas etc., especialmente de caráter ou situação” portanto um sentido igual a “discernimento” (Allen, 1990, p. 612), ou “a capacidade para discernir a verdadeira natureza de uma situação”, “o ato ou o resultado de alcançar a íntima ou oculta natureza das coisas ou de perceber de uma maneira intuitiva” (Mifflin, 1994, ‘insight’). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a05.pdf>

informações cedidas nas entrevistas foram tratadas de forma ética, sem alterações ou interferências no processo de criação literária.

De acordo com as concepções de Borges (2010), sobre as relações entre história e literatura:

[...] a literatura”, seja ela expressa nos gêneros crônica, conto ou romance apresenta-se como uma configuração poética do real, que também agrega o imaginado, impondo-se como uma categoria de fonte especial para a história cultural de uma sociedade. (BORGES, 2010, p.108).

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 abordados 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 a 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.

No tocante as questões que envolveram a ilustração, pontua-se o devido cuidado com o traçado na forma como os desenhos foram construídos, mas na medida do possível as imagens foram tendo seus traços afinados, a fim de que não fossem interpretados pelo leitor como algo que fomentasse qualquer possibilidade de disseminação de preconceitos ou discriminações. Além disso, foi adotado como critério durante os processos de pintura das ilustrações pré-requisitos como a utilização de cores e estampas características da cultura africana, sendo que a imagem do Sankofa ganhou destaque em diversos momentos nas estampas, visto que ela assinala a importância do reencontro com o passado, a importância de valorização do passado para construção da vida das pessoas, fato que promoveu um despertar na personagem principal que ao reencontrar-se com um passado que ela negava por receio de rejeição da sociedade, evidencia-se os aspectos da inclusão e exclusão presentes nos processos de reconstrução identitárias, na medida em que a identidade não se constitui em unidades estáveis, mas elas apresentam-se cada vez mais fragmentadas, estando em permanente estados de transformação (HALL, 2000).

A história da personagem suscita discussões sobre a importância da valorização da história do indivíduo para seu crescimento pessoal, considerando sua trajetória de vida imersa no contexto sócio-histórico e cultural em que a escola está inserida. Assim, aponta

caminhos que possibilitem aos diferentes atores/atrizes sociais reconhecerem-se nas discussões presentes nos conteúdos escolares, trazendo também discussões sobre a temática quilombola, sobre o papel social da mulher negra nas comunidades remanescentes de quilombos e possibilitando uma ampliação do conhecimento sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola de forma clara.

No processo de ilustração e pintura, fez uso dos seguintes materiais: papel reciclado A4 210Mx297MM; gramatura 180g/m²; borracha Caran d’Ache triangular; lápis grafite faber castell H, 2B, F, HB, 3H, 6H; lápis de cor 24 cores supersoft; caneta nanquim; técnica de pintura aquarela com o uso de tinta aquarela pentel arts water colours 12 cores; lápis para contorno do esboço do desenho grafite H; contorno da pintura feito com tinta aquarela, lápis de cor aquarela e nanquim; para pintura utilizou-se pinceis de pintura nylon rodada, com ponta plana, óleo aquarela pena de desenho cores nude e rosa. Para correção de cores a ilustradora fez uso de borracha, seus desenhos possuem traçados simples, feitos à mão livre, motivada tanto pelo enredo do livro, como também pelas suas próprias inspirações e das artistas Clarissa Paiva e Malena Flores, a ilustradora deu vida aos personagens que ilustram o livro.

Quanto ao formato do livro, adotou-se como modelo o livro de Renata Felinto Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos, publicado pela Fino Traço Editora Ltda, tendo como aparência gráfica o formato de 17x24 cm. O livro foi diagramado no programa CorelDraw - Versão 18.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A história é uma fonte na qual poderemos não apenas ver e reconhecer nossa própria imagem, mas também beber e recuperar nossas forças, para prosseguir adiante na caravana do progresso humano.”

(Joseph Ki-zerbo)

Ao longo do percurso para desenvolvimento desta pesquisa foi necessário estabelecer um maior grau de envolvimento no cotidiano da comunidade num processo contínuo de trocas de experiências e ampliação da 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 evidenciou-se 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, não possuindo o município de Cruz das Almas uma proposta educacional oficial que valorize as relações raciais e nem muito menos uma educação escolar quilombola, mesmo existindo no município duas comunidades certificadas, 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, a partir da exploração sistemática do contexto sócio-histórico da comunidade estudada na pesquisa, os educandos compreenderão também os processos intrínsecos a 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. Além disso, as práticas sociais tradicionais, como o ofício das parteiras e suas redes de relacionamentos, construídas ao longo do percurso histórico na comunidade, é um outro aspecto a ser considerado nas discussões, inserindo-as nos processos de rupturas e permanências das transformações sociais presentes nos contextos em que a comunidade está inserida.

Portanto, para que a sistematização desses saberes adentrem os espaços escolares será necessário uma transformação na forma de se conceber educação para as relações raciais no município de Cruz das Almas, numa ação que possibilite o envolvimento dos diferentes sujeitos sociais interessados na efetivação de uma proposta pedagógica antirracista, cujas discussões façam parte do cotidiano da escola e não se restrinjam ao dia da consciência negra. Posto que, é a partir da reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Assim, quanto mais o sujeito refletir sobre sua realidade, mas ele se engajará para transformá-la. (FREIRE, 2016).

No entanto, compreender as comunidades remanescentes do município como um espaço onde o saber das disciplinas escolares podem emergir e caminhar para a construção de uma pedagogia de combate ao racismo no município de Cruz das Almas perpassa pela compreensão de que discussões e ações isoladas constituir-se-ão como obstáculos na escola para efetivação de uma educação antirracista e que, independente de ações individuais, o município, conforme pontuado no decorrer da pesquisa pelos militantes negros, apresenta-se ainda envolto em uma sociedade racista, o que dificulta a concretização de ações de combate ao racismo na escola. Além da dificuldade do movimento negro em estabelecer diálogos dentro do campo educacional no município, identificou-se também, no decorrer da pesquisa, que o próprio movimento tem dificuldade em se organizar, de fazer discussões sobre as questões raciais ou mesmo sobre as políticas públicas, o que impacta na construção de uma proposta educacional mais condizente com a cultura afro que atenda a necessidade da grande maioria da população cruzalmense.

A construção de uma proposta pedagógica fundamentada nas relações étnico-raciais precisa envolver todos os sujeitos imersos nos processos educativos, incluindo-se principalmente os estudantes e seus familiares, de forma a colocar os educandos no centro das discussões. Portanto, é nesse contexto que essa pesquisa foi desenvolvida, para ser tomada como objeto de provocação e de reflexão sobre os desafios de se inserir o contexto social em que os estudantes estão imersos nas propostas pedagógicas como pressuposto para discutir educação para as relações raciais na escola. Assim, ao adentrar-se no ambiente das mulheres da comunidade remanescentes de quilombo da Baixa da

Linha, pretendeu-se valorizar 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). Nesse contexto, ao valorizar o lugar de vivência dessas mulheres foi possível 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 ficar silenciados nas discussões escolares.

Portanto, nesse estudo pretende-se suscitar discussões sobre outros espaços de educação para além da escola, enfatizando a importância das comunidades remanescentes de quilombos, locais com potencial a ser explorado pela educação formal, com vistas a construir uma proposta pedagógica que faça sentido para educandos e seus familiares, de forma a reconstruir, a partir das memórias das mulheres quilombolas, uma história sobre os negros, negras, quilombos e seus remanescentes diferente da que lhes foram impostas no passado e ainda se fazem presentes em diversos conteúdos nos livros didáticos de forma depreciativas. Além de incentivar docentes a dialogarem no currículo escolar com os conteúdos da lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com o Estatuto da Igualdade Racial como importantes instrumentos que fundamentam as propostas pedagógicas, incentivando também a construção e diversificação do uso de materiais didáticos trabalhados na escola.

Assim, a elaboração do paradidático *Lucinda: minhas escolhas me fizeram regressar ao quilombo*, resultado dessa pesquisa, constitui um suporte pedagógico, que tem como princípio discutir no que tange as relações étnico-raciais e, a produção de materiais pedagógicos específicos para trabalhar a temática étnico-racial na escola. Além disso, pretende-se com o material incentivar os professores a trabalharem com os diversos elementos da cultura africana que muitas vezes não estão explícitos nos livros didáticos, ampliando o foco das discussões raciais para além da exploração do escravismo colonial.

Outrossim, o paradidático apresenta a intenção de contribuir com o repensar das práticas pedagógicas docentes, de forma a promover uma reelaboração na proposta curricular do Colégio Municipal Virgildásio Sena, pautada numa educação que respeite e

valorize as diferenças, bem como, influenciando também a construção de uma proposta pedagógica antirracista no município. 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.

Contudo, a pesquisa tem o intuito de abrir novas perspectivas para o desenvolvimento de outros trabalhos que foquem na exploração sistemática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola, o Estatuto da Igualdade Racial e a valorização das comunidades remanescentes de quilombos do município de Cruz das Almas, de forma a diversificar as produções didáticas, contribuindo também para ampliar o foco de análises dessas discussões no âmbito acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ABEL, Marcos Chedid. O insight na psicanálise, **psicologia ciência e profissão**, 2003, 23 (4), 22-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a05.pdf>. Acesso em 17 dez. 2018.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombolas e novas etnias. Manaus: UEA Edições, 2011, 196p.
- ALMEIDA, Leandro Antonio 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.
- _____. Quilombos: Objeto aberto. Ensaio. Universidad del Magdalena. **Revista Jangwa Pana** 2008, p. 102-121 Disponível em: revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/download/48/44/. Acesso em 12 nov. 2018.
- AZÊREDO, Sandra. Teorizando sobre Gênero e Relações Raciais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 203, jan. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16103/14647>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **Metodologia e pré-história da África - História Geral da África da Unesco**, 2010, p. 190. Disponível em: <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-tradicao-viva.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- BAHIA. Lei 13.182, de 06 de junho de 2014. Institui o **Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia** e dá outras providências. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/GT_Igualdade_Racial/Outros/Lei%2013.182%2006.06.14%20Bahia.pdf. Acesso em: 06 set. 2018
- BARROSO, Iraci de Carvalho. **Saberes e praticas das parteiras tradicionais do Amapá: historias e memorias**. 2001. 150f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas (SP), 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278880>. Acesso em: 28 jul. 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORGES, V, R. Histórias e algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, Ano 1,

Número 3, junho/ 2010. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658>. Acesso em 19 dez. 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: algumas informações. Brasília, 2011.

_____. **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.

_____. **Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Senado Federal. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2003.
Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pop_negra/estatuto_racial.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

_____. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, **PARECER** n.º: CNE/CP 003/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 06 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.

_____. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro. **Certidão de Autodefinição**. Brasília/DF, 27 de setembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2007**, aprovado em 31 de janeiro de 2007. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de História: O que dizem os professores. In: BARROS, Véra Lucia Maciel... [et al.]. **Ensino de história**: desafios contemporâneos / org. – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. 296 p

CARDOSO, Tássio Simões. **Vozes do Quingoma: Processos formativos e tecnológicos como contributos para o diálogo entre currículos praticados e escolares.** 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Campus I, 2018.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra.** Salvador: Artegraf, 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Eliane_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

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

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias sociais na produção dos Sujeitos políticos: Gênero, Raça e Geração entre Líderes do Sindicato de Trabalhadores domésticos em Salvador. **Estudos feministas**, n. 92, p. 57-73, 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/309847/mod_resource/content/1/alquimia%20cat%20soc.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Introdução.** In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; GUIRAUD, Luciene. Possibilidades e limites de histórias de vida por meio de depoimentos orais na História da Formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 671-86, jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3373>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero.** Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018. p. 7-16.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

FARIA, Ilvan. **Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o “mundo”** (Uma experiência de etnopesquisa no Vale do Iguape). 2006. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2006.

FARIAS, Ignez Cordeiro de. Um troupiér na política: entrevista com o general Antônio Carlos Muricy. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Ed.). **Entre-Vistas: abordagens e usos da história oral.** Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6783/62.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 30 abr. 2018.

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.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Ed.). **Entre-Vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. Disponível em:
 <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6783/62.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FERREIRA, Pires Jurandir. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. 20 v. Disponível em:
 <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_20.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

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

FIABANI, Adelmir. Mulheres quilombolas. In: FIABANI, Adelmir; GOMES, Ana Beatriz Sousa; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva (Org.). **Do pilão ao batom: histórias de mulheres quilombolas**. Curitiba: CRV, 2017.

_____. O quilombo antigo e o quilombo contemporâneo: verdades e construções **Associação Nacional de História – ANPUH XXIV Simpósio Nacional de História – 2007**. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Adelmir%20Fiabani.pdf>. Acesso em 13 nov. 2018.

FIGUEIRÊDO, Andersen Kubnhavn. **Ativismo negro em Salvador no período da Ditadura Militar (1970-1980)**. 2016. 193f. Dissertação (Mestrado em História da África, da diáspora e dos povos indígenas) – Universidade Federal do Recôncavo Bahiano, Centro de Artes, Humanidade e Letras, Cachoeira, 2016.

FIGUEIREDO, Angela. **Classe Média Negra: Trajetórias e Perfis**. Salvador: Edufba. 2012. 208 p.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borgds (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

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

_____. **Conscientização**, São Paulo: Cortez, 2016.

FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Flélix Bueno de. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: Editora da UFRN, 2009. pp. 11-19. Disponível em: <http://itamarfo.blogspot.com/2009/12/livro-didatico-de-historia-definicoes.html>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. E. F. Central da Bahia (1881-1911); Cia. Chemins de Fer Federaux du L'Est Brésilien (1911-1935); V. F. F. Leste Brasileiro (1935-1970). **Estações ferroviárias do Brasil** [on-line] 2013. Disponível em:

<http://www.estacoesferroviarias.com.br/ba_monte%20azul/cruzalmas.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GODOY, Arlida Schmidt. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), 57-63. <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GOMES, Ana Beatriz Sousa; BOAKARI, Francis Musa. Mulheres brasileiras afrodescendentes em comunidades rurais quilombolas no Piauí: educação como resistência. In: FIABANI, Adelmir; GOMES, Ana Beatriz Sousa; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva (Org.). **Do pilão ao batom: histórias de mulheres quilombolas**. Curitiba: CRV, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51071>. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/127/230>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. P. 39-59. ISBN 978-85-7160-545-9.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálises**, Florianópolis, v. 10, p. 83-92, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0910spe.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

GONZALEZ, Leila. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel T. (Org.). **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

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.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/download/84979/87743>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Rev. adm. empres.* [conectados]. 1995, vol.35, n.2, pp.57-63. ISSN 0034-7590. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>.

JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. História de vida e formação. In: NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. **Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

_____. Influxos na formação: currículo, formação docente e debates contemporâneos. In: NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. **Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

KERNER, Ina. Tudo é interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. **Novos estudos**, São Paulo, n. 93, jul. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/nec/n93/n93a05.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2ª ed. Braasília, Liber Livro Editora, 2010.

_____. Etnopesquisa Implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, p. 176-83, jun./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/14054/7988>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia Barcellos (Org.). **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MATA, Iacy M. “Libertos de treze de maio” e ex-senhores na Bahia: conflitos no pós-abolição. *Afro-Ásia*, n. 35, p. 163-97, 2007. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21129/13717>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

MATTOS, Hebe. Remanescentes das Comunidades dos Quilombos: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. **Revista USP**, n. 68, p. 104-11, dez./jan./fev. 2005-2006.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História Oral, caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 55-65, set./ago. 1992-1993. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=51920.1992-1993>. Acesso em: 03 mai. 2018.

MORGADO, José Carl. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v. 9, n. 18, p. 55-64, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/4964/4098>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

MOURA, Glória. Terra, cultura, história, geografia - Quilombo: conceito. In: Educação Quilombola, **Salto para o Futuro**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Boletim 10, jun, 2007. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>. Acesso em 15 dez. 2018.

_____. 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.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, (28), 1996, 56-63. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63>. Acesso em 12 nov. 2018.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/515/464>. Acesso em 31 out. 2018.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <www.journals.usp.br/revusp/article/viewFile/13482/15300>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455>. Acesso em dez. 2018.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Ser-sendo: professor-pesquisador... Autobiografia, implicações e diversidade. In: Nascimento, Cláudio Orlando Costa do. Jesus, Rita de Cássia Pereira Dias de. **Currículo e Formação**: diversidade e educação das relações étnico-raciais. Curitiba: Progressiva, 2010, 338 pgs.

NUNES, Erivaldo Sales; MOURA, Milton Araújo. Representações Sociais dos Caboclos em Terreiros de Candomblé Congo-Angola. **Revista FSA**, Teresina, v. 12, n. 1, p. 37-44, jan./fev. 2015. Disponível em: <www4.fsnet.com.br/revista>. Acesso em: 26 ago. 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro Oliva Ribeiro. Olhares sobre a África: Abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros. **História Revista**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 17-35, nov. 2009. ISSN 1984-4530. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/7977>>. Acesso em: 27 dez. 2018. doi:<https://doi.org/10.5216/hr.v14i1.7977>.

OLIVEIRA, Geise Mari Santos. **Políticas afirmativas e a identidade quilombola na escola: a lei 10.639/2003 em São Braz – Santo Amaro, Bahia**. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Salvador, 2014.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16794>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. **História Oral**, v. 16, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op...273>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

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.

QUIJANO, Aínbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio**. História dos Quilombos no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SANDENBERG, Cecília Sardenberg. Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: TRILHAS DO EMPODERAMENTO DE MULHERES – PROJETO TEMPO, 1., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: NEIM/UFBA, 2006. p. 1-12. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>>. Acesso em 28 jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, mai./ago. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em: 04 abr. 2018.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 1998

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Pelejando e arrudiando. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola** : Baixa da Linha, Cruz das Almas-Ba. 2015. 265 f. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da história**: Novas Perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. Disponível em: <<https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/05/a-escrita-da-historia-peter-burke.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. P. 11-37. ISBN 978-85-7160-545-9.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI, Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de Formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/1808/1594>. Acesso em 04 out. 2018.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21077?mode=full>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SOUZA, Helaine Pereira de. **Coletivo Cultarte**: limites e possibilidades para autonomia e empoderamento de mulheres no antigo quilombo do Cabula. 2018. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26548>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

VESTENA, Carla Luciane Blum; RIBEIRO, Débora. O movimento negro, a lei 10.639/03 e a educação escolar quilombola. EDUCERE XII **Congresso Nacional de Educação** PUCPR, 26 a 29/10/15, ISSN 2176-1396. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17638_7498.pdf. Acesso em 20 out. 2018.

FONTES ORAIS:

CONCEIÇÃO, Maria. 45 anos, moradora da comunidade, professora, lavradora e membro da associação quilombola. **Entrevista**, jun. e jul. 2015.

CRUZ, Ilza Francisca da. Professora, vereadora, ex-secretária de Políticas Especiais município de Cruz das Almas e militante negra. **Entrevista**, nov. 2018.

GÉRBERA. 54 anos, moradora da comunidade da Baixa da Linha, lavradora, doméstica. **Entrevista**, mar. 2018.

ÍRIS AFRICANA. 24 anos, moradora da comunidade da Baixa da Linha, lavradora. **Entrevista**, jul 2018.

JAAP. Operário, membro ativo da comunidade da Baixa da Linha. **Entrevista**, Ago. 2018.

MC. Operário, membro ativo na militância da comunidade quilombola da Baixa da Linha. **Entrevista**, ago. 2018.

NASCIMENTO, Simão do Nascimento, 66 anos, aposentado, membro ativo na militância da comunidade quilombola da Baixa da Linha. **Entrevista**, jun. e jul. 2015.

NASCIMENTO, Analice Teixeira do. Professora, ex-secretária de educação do município de Cruz das Almas e militante negra. **Entrevista**, nov. 2018.

SANTOS, José Raimundo Oliveira dos. Advogado, ex-vereador e militante negro. **Entrevista**, nov. 2018.

SANTOS, Mário Araújo dos. Professor, secretário de Educação do município de Cruz das Almas e ex-vereador. **Entrevista**, nov. 2018.

SILVA, Valdnei Ricardo Muniz da. Professor e gestor do Colégio Municipal Virgildasio Sena. **Entrevista**, nov. 2018.

VIOLETA. 41 anos, professora, moradora da comunidade da Baixa da Linha. **Entrevista**, jul. 2018.

APÊNDICE

Of. N° 002/18

Cruz das Almas, 16 de julho de 2018.

Ao Presidente da Associação da Comunidade Baixa da Linha

NESTA

Prezado Senhor;

Tendo em vista que realizo Mestrado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Campus de Cachoeira-Ba, solicito de V. S^a autorização para fornecimento de dados sobre números de presidentes que já foram eleitos para a associação, identificação por sexo, atas das reuniões, estatuto da associação, dados sobre os membros da associação e frequência, etc.

Na ocasião, informo a V. S^a que as informações serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa acadêmica para Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como fonte de discussões científicas.

Atenciosamente,

Andrea de Carvalho Moreira
Mestranda em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas
(75) 99126-7183


Exmº Senhor Cruz das Almas, 13 de setembro de 2018.
Renan da Silva Gonçalves
M.D. Presidente da Câmara Legislativa Municipal
NESTA

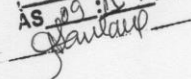
Excelentíssimo Senhor,

Tendo em vista que estou concluindo o Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas na Universidade Federal da Bahia e, que necessito acrescentar ao projeto de conclusão do curso dados e demais informações sobre Educação Quilombola e projetos destinados a mulheres negras e quilombolas na cidade de Cruz das Almas indicados per esta Casa Legislativa, venho através deste solicitar de V. Exª a **cópia do projeto de lei que cria o feriado do dia 20 de novembro**, bem como demais projetos voltados para educação de mulheres negras e quilombolas aprovados por esta Casa, a fim de serem inseridos nas discussões da Dissertação de Mestrado.

Certa de contar com a valiosa colaboração de V. Exª antecipo meus agradecimentos.

Atenciosamente,


André de Carvalho Moreira
Matrícula. 2017101432
Tel. (75) 981085418

RECEBIDO
Câmara de Vereadores
13/09/18
AS 09:15 hs


ANEXOS



PODER LEGISLATIVO
CÂMARA MUNICIPAL DE CRUZ DAS ALMAS
Rua João Gustavo da Silva, 129 – Telefax:(0** 75) 3312-1741
Cruz das Almas – Bahia

RESOLUÇÃO Nº 006/09

*Institui a Comenda Zumbi dos
Palmares e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Vereadores do Município de Cruz das Almas – Ba.

Faz saber que a Câmara Municipal aprovou e eu promulgo a seguinte Resolução:

Art. 1º - Fica instituída na Câmara Municipal de Cruz das Almas, a Comenda ***Zumbi dos Palmares***, em reconhecimento ao papel dos Negros e Negras no desenvolvimento do nosso município, que será anualmente concedida aos homens e mulheres que tem relevantes serviços prestados na sociedade cruzalmeno.

Art. 2º - A referida Comenda será entregue em Sessão Solene da Câmara Municipal todo dia 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra, independente do dia da semana ou feriado, indicada pelos Vereadores do pleito.

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 14 de abril de 2009


Osvaldo Pereira da Paz
Presidente



**PREFEITURA MUNICIPAL DE
CRUZ DAS ALMAS**

LEI Nº 2054/2009, DE 08 DE JULHO DE 2009.

"Institui e inclui no Calendário Oficial do Município o dia 25 de julho como Dia Municipal da Mulher Negra, e dá outras providências"

O PREFEITO MUNICIPAL DE CRUZ DAS ALMAS, Estado da Bahia, faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído no Calendário Oficial do Município de Cruz das Almas o dia 25 de julho como Dia Municipal da Mulher Negra.

Art. 2º - O Poder Executivo realizará ou adotará as medidas cabíveis para apoiar a organização de eventos destinados à comemoração deste dia.

Art. 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Cruz das Almas - BA, em 08 de Julho de 2009.


Orlando Peixoto Pereira Filho
Prefeito



**PREFEITURA MUNICIPAL DE
CRUZ DAS ALMAS**

LEI Nº 2070/2009, DE 27 DE AGOSTO DE 2009.

"Institui e inclui no Calendário Oficial do Município o dia 20 de Novembro (Dia da Consciência Negra) como Feriado Municipal, na forma que indica e dá outras providências."

O PREFEITO MUNICIPAL DE CRUZ DAS ALMAS, ESTADO DA BAHIA.

FAÇO SABER QUE A CÂMARA MUNICIPAL APROVOU E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º - Fica instituído e incluído no Calendário Oficial do Município de Cruz das Almas o dia 20 de Novembro (Dia da Consciência Negra) como Feriado Municipal.

Art. 2º - O Poder Executivo realizará ou adotará as medidas cabíveis para apoiar a organização de eventos destinados à comemoração deste dia.

Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Cruz das Almas, em 27 de agosto de 2009.

**Orlando Peixoto Pereira Filho
Prefeito Municipal**



PREFEITURA MUNICIPAL DE
CRUZ DAS ALMAS
GOVERNO DO POVO

LEI Nº 2223/2011, 21 DE NOVEMBRO DE 2011.

"Estabelece cotas para grupo étnico-racial negro, nos processos seletivos e/ou concursos públicos no âmbito da Administração Pública Municipal em Cruz das Almas e adota outras providências"

O PREFEITO MUNICIPAL DE CRUZ DAS ALMAS - ESTADO DA BAHIA,

FAÇO SABER QUE A CÂMARA MUNICIPAL APROVOU E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º - Fica estabelecido que a Administração Pública Municipal reservará, em cada processo seletivo simplificado para contratação temporária e/ou concurso público municipal, no mínimo 30% (trinta por cento) das vagas para candidatos aprovados pertencentes ao grupo étnico racial negro segundo a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (pretos e pardos) que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo Primeiro – Será considerado apto a ser enquadrado nos critérios do caput deste artigo o candidato que no ato da inscrição se declarar negro.

Parágrafo Segundo - No caso do não-preenchimento das vagas nos critérios do caput deste artigo, as remanescentes deverão ser completadas pelos demais candidatos aprovados negros ou não.

Art. 2º - A Secretaria Municipal de Políticas Especiais e uma Comissão que deverá ser composta por 01 (um) representante do Poder Legislativo, e 02 (dois) representantes de movimentos sociais em defesa da promoção da igualdade racial serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do cumprimento do disposto nesta Lei.

Pça Senador Teófilo, 756 - Centro. CEP 44380-000 - Cruz das Almas/BA. Telefax (75) 3631-3400



PREFEITURA MUNICIPAL DE
CRUZ DAS ALMAS
GOVERNO DO POVO

Art. 3º - As instituições abrangidas no art. 1º terão o prazo de 120 (cento e vinte) dias para se adequarem ao disposto nesta Lei.

Art. 4º - Ficam isentos processos seletivos simplificados para contratação temporária e/ou concursos públicos municipais com edital publicado anterior a aprovação desta Lei.

Art. 5º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º - Ficam revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Cruz das Almas, em 21 de Novembro de 2011.

Orlando Peixoto Pereira Filho
Prefeito

RELATÓRIO 2010

CAMPANHA PRECONCEITO NÃO

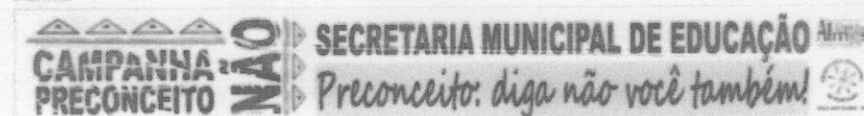
A Secretaria Municipal de Educação, sempre com foco em uma educação de excelência pensou para o mês de março, o início da "Campanha Preconceito Não: Diga não você também!", em menção ao dia 21 de março Dia internacional contra a Discriminação Racial.

A campanha conta com faixas espalhadas pela cidade, outdoor e cartazes em tamanho A3 que foram entregues nas escolas para serem trabalhados e fixados nas salas de aula, além da sugestão para que os alunos, junto com o corpo docente, fizessem caminhadas e espalhassem cartazes pelas proximidades da unidade escolar.

Dia 19 de março houve uma coletiva com as rádios Santa Cruz e Liderança sobre a data.



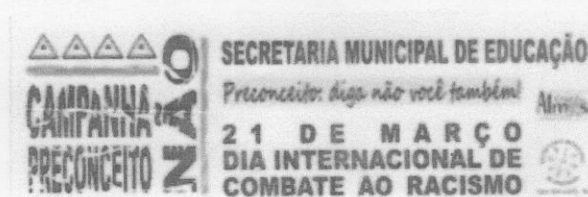
Faixa



Cartaz



Outdoor



RELATÓRIO 2010

CAPACITAÇÕES PROFESSORES

Todos os profissionais necessitam de atualização em suas profissões, mas quando se trata do PROFESSOR, essa atualização se mostra imprescindível para que seu trabalho atenda às reais necessidades contemporâneas da prática e dos educando.

Nesse sentido a Prefeitura Municipal de Cruz das Almas - Governo do Povo, através da SME, possibilita atualmente, cursos de Pós Graduação para seus professores em uma área de extrema importância - afro-brasileira, africana e indígena - contemplando a Lei 11.645/2008.

- Especialização em História da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena
Faculdade Maria Milza - FAMAM
20 professores
- Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
40 professores

FAMAM
FACULDADE MARIA MILZA


UFRB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

CULTURA



**AFRO-BRASILEIRA
& INDÍGENA**

Relatório Educação

PROFESSORES

Conhecimento e atualização precisam caminhar de mãos dadas e o Governo do Povo valoriza esse conceito, tanto que possibilitou cursos de graduação para formação de pedagogas, aderiu ao sistema da Plataforma Freire e proporcionou, com finalização esse ano, uma Pós Graduação em História da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena a 20 professores do Sistema Municipal de Ensino em parceria com a Faculdade particular Maria Milza FAMAM - contemplando a Lei 11.645/208.

• **Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 40 professores



Participação nos evento e comemoração da Cultura Afro-Brasileira
RODA DE DISCUSSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO
DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA, AFRICANA E
INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR.



DEPOIMENTO

Mônica da Silva Machado dos Santos, professora concursada para o Ensino Fundamental I desde 2005, recebeu o benefício para participar da pós graduação em "História da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena", oferecida pela Prefeitura Municipal de Cruz das Almas, por ter participado do Concurso de Projetos Milton Santos com objetivo de Inserção da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, no qual foi contemplada com o 2º lugar. Vinte inscritos no projeto receberam o benefício da pós graduação.

Relato

Foi com grande satisfação e me sentindo privilegiada, que participei da Pós Graduação em "História da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena", oferecida pela Prefeitura Municipal de Cruz das Almas referente à participação no Concurso de Projetos Milton Santos, curso que me permitiu um conhecimento amplo e crítico sobre a temática, possibilitando um olhar diferenciado e fundamentado sobre as questões referentes à luta do povo negro de forma geral, despertando minha observação para uma avaliação crítica principalmente quanto às questões educacionais e suas influências, com a certeza do quanto o educador precisa se policiar, resgatar, apresentar, demonstrar, fazer com que o educando conheça, se perceba, se identifique nesse contexto como cidadão capaz, atuante e valorizado.

Considero tais conhecimentos, não só direcionado à prática profissional, mas como um crescimento pessoal, pois são conhecimentos e valores que internalizei e que passaram a fazer parte da minha vida.

RELATÓRIO 2010

CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Palestra fala sobre importância do ensino de história da cultura africana

Coordenação e o corpo docente do CEC (Centro Educacional Cruzalmeno) organizam nesta sexta-feira (21/05), às 15h, na Biblioteca Municipal Carmelito Barbosa Alves, palestra para debater a importância do ensino de história das culturas de matriz africana para alunos do ensino fundamental e médio.

O palestrante é o professor Wilson Roberto Mattos, *Dr. em História*, pró-reitor da UNEB (Universidade Estadual da Bahia) e membro do Conselho Nacional de Educação.

A palestra faz parte do projeto Raiz, Conhecendo e Difundindo a Cultura Afro Brasileira. O encontro é aberto ao público, principalmente aos professores da rede municipal de ensino e graduandos do curso de história.



CULTURA



AFRO-BRASILEIRA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA
ÁFRICA,
DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS (Telefone: (75) 3425-2242)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR
DA PESQUISA**

Documento para pesquisa desenvolvida no Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas, do Programa de Pós-graduação da UFRB. Sendo seu objeto: A construção de um material didático sobre trajetórias de mulheres negras que se entrecruzam no espaço do quilombo; a pesquisa será desenvolvida na Comunidade Remanescente de Quilombo da Baixa da Linha, no município de Cruz das Almas-Ba. Com a promulgação de diversas leis que traz a obrigatoriedade de inserção das discussões da temática História e Cultura Afro-Brasileira, como a Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 e Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012 e da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a pesquisa objetiva identificar os possíveis direcionamentos que fomentem discussões sobre o Estudo das Relações Étnico-Raciais a partir das questões centradas em identidade, raça e gênero no espaço do currículo escolar, partindo do pressuposto de que o estudo da trajetória de vida de mulheres negras e quilombolas constituem um manancial de pesquisa a ser pensado e considerado no processo de construção da proposta curricular. Acreditamos que sua colaboração será fundamental para efetivação do objetivo aqui apresentado, contribuindo significativamente para a efetivação de ações voltadas para o fortalecimento da educação para as Relações Étnico-raciais. Caso aceite fazer parte dessa pesquisa, sua atuação consistirá em permitir algumas observações com registro escrito e fotográfico sobre sua trajetória de vida na comunidade; participar de entrevistas escrita e gravada sobre o tema acima apresentado, a fim de contribuir com essa pesquisa. É importante informar que nos comprometemos em utilizar as informações concedidas apenas para fins acadêmicos, também nos comprometemos em garantir a confiabilidade dos diálogos. Os resultados dessa etapa da pesquisa serão analisados e apresentados sem menção ao nome dos participantes,

caso os mesmos se oponham a revelar sua identidade. Devemos salientar que não há obrigatoriedade de sua participação nesta pesquisa e que, caso queira desistir da mesma, em quaisquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Após estes esclarecimentos, se o Sr. ou a Sra. aceitar participar desse trabalho de pesquisa, por favor, assine o termo no campo abaixo indicado. Este consta de duas vias. Sendo que uma fica de posse do (a) pesquisador (a) que lhe apresenta e a outra ficará de posse do (a) participante. Para finalizar, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e caso haja alguma dúvida ou preocupação acerca de sua participação nesta pesquisa, poderá nos contatar através do telefone do Programa de Pós-graduação acima citado, ou através do seguinte endereço eletrônico: a-moreyra@hotmail.com

Atenciosamente:

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Luis Roque Soares - UFRB

Andrea de Carvalho

Moreira: _____

Participante _____