



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GILMA CONCEIÇÃO DE SOUZA

**DE QUINGOMA A THÁ-FENE: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA ESCOLA MUNICIPAL DE VIDA
NOVA, LAURO DE FREITAS/BA**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**

Dez / 2022



Gilma Conceição de Souza

De Quingoma a Thá-Fene: Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Escola Municipal de Vida Nova, Lauro de Freitas/Ba

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – (Orientadora)

Profa. Dra. Célia Santana Silva – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Examinadora interna

Profa. Dra. Manuela Areias Costa - Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul – UEMS – Examinadora externa

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S729d

Souza, Gilma Conceição de

De Quingoma a Thá-Fene: Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Indígena na Escola Municipal de Vida Nova, Lauro de
Freitas/Ba / Gilma Conceição de Souza. - Salvador, 2022.

208 fls : il.

Orientador(a): Cláudia Pons Cardoso.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História -
PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

1. Ensino de História . 2. Ensino das relações étnico-raciais.
3. Educação antirracista. 4. História Local. 5. Quingoma.

CDD: 907

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus e aos espíritos de Luz que me acompanharam em cada momento desta caminhada e me proporcionaram condições para concretizar este projeto.

Agradeço aos colegas de mestrado da turma 2020, em especial às minhas irmãs de orientação Deise Karla Santana Pinho e Marina Maia da Silva, pelos momentos de partilha, reflexões e encorajamento.

À equipe gestora da Escola Municipal de Vida Nova/BA, Andrea Cristiane Isaias Queiroz Monteiro, Maria da Luz O dos Santos e Carlos de Souza Santos, pelo apoio dado à execução do projeto na referida escola. Agradeço ainda aos docentes do 7º Ano que colaboraram com as respostas aos questionários e sugestões de atividades.

A Ana Lúcia dos Santos Silva, conhecida como “Dona Ana”, por ter me aberto as portas do quilombo de Quingoma, me permitido participar de eventos memoráveis, conectar com a comunidade, ter partilhado os saberes e ter me apresentado a preciosidade histórica e cultural presentes na comunidade.

A Adriana Santos Santana, por toda ajuda, escuta e partilha, desde o projeto de pesquisa até o final da escrita. A Jerônima Trinchão e Sandra Magaly Almeida de Souza, pelo apoio fundamental na fase final da escrita.

Aos professores e às professoras do PROFHISTÓRIA, que compartilharam saberes e experiências do ofício de ensinar e aprender História, e à secretária acadêmica Joilma Almeida, pela atenção dispensada e prontidão em nos atender.

Às professoras Célia Silva Santana e Manuela Areias Costa, pelas relevantes observações feitas por ocasião da qualificação. De modo especial, agradeço à professora Cláudia Pons Cardoso, pelas orientações, partilha de saberes, encaminhamentos propostos, reflexões e pelo carinho e respeito comigo e com esta pesquisa.

Oh, Povo do Quingoma!
Suas memórias cravadas na terra
Ninguém pode roubar.
Diante da injustiça e opressão,
Sempre é hora de lutar.
Oh, vozes do Quingoma!
Na força do Toré e dos Orixás,
A fé cura a dor
Quem planta colhe e acolhe
O Quingoma também é partilha, união e amor!

Tássio Simões Cardoso

RESUMO

SOUZA, Gilma Conceição de. De Quingoma a Thá-Fene: Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Escola Municipal de Vida Nova, Lauro de Freitas/Ba. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2022.

A pesquisa tem como objetivo analisar a execução da lei 10.639/03 na Escola Municipal de Vida Nova e explorar o uso da história da localidade de Quingoma em auxílio à implementação da lei e instrumento para o ensino das relações étnico-raciais e de uma educação antirracista em Lauro de Freitas. A pesquisa é de cunho qualitativo. Para atingir tal objetivo, inicialmente foi analisado o contexto histórico da lei 10.639/03 e o processo de implementação do dispositivo legal no município, observando os elementos que delinearão a criação e inserção do componente curricular Cultura e História Afro-brasileira e Indígena na rede municipal de ensino. Em sequência, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal de Vida Nova e aplicados formulários/questionários junto à equipe gestora e docentes que ministram aulas no 7º Ano nos componentes História, Cultura e História Afro-brasileira e Indígena, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e Artes, objetivando identificar como a educação para as relações étnico-raciais vem sendo conduzida na unidade escolar pesquisada e se a história das comunidades tradicionais da localidade de Quingoma têm sido valorizadas e visibilizadas na escola. Por fim, foi realizada uma pesquisa de campo na comunidade de Quingoma e entrevista com uma importante liderança da comunidade quilombola, objetivando (re) conhecer a localidade, suas histórias, cultura, fazeres e saberes. Como resultado da análise dos formulários/questionários, da pesquisa de campo na escola e na comunidade e da entrevista com a liderança quilombola, foi confeccionado um manual de apoio ao professor contendo as histórias da comunidade de Quingoma e sugestões de atividades que aproxime as comunidades à escola, assim como o currículo formal ao currículo invisível praticado na comunidade quilombola. A pesquisa revelou que a implementação da lei 10.639/03 ainda não é efetivamente uma realidade na Escola Municipal de Vida Nova e que a história, cultura e saberes provenientes das comunidades tradicionais existentes na localidade não são visibilizados e valorizados pela unidade escolar pesquisada. Em grande parte, deve-se à falta de apoio e suporte ofertados pela prefeitura de Lauro de Freitas, que não auxilia a gestão escolar na adequação de seu PPP, não oferta matérias de apoio contendo as histórias da localidade, assim como também não oferta regularmente aos seus docentes formação continuada voltada à educação para as relações étnico-raciais e a história das comunidades tradicionais existentes na localidade.

Palavras-Chave: Lei 10.639/03; Ensino das relações étnico-raciais; educação antirracista; História Local; comunidade quilombola; Quingoma; Lauro de Freitas.

ABSTRACT

SOUZA, Gilma Conceição de. From Quingoma to Thá-Fene: Teaching Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture at the Municipal School of Vida Nova, Lauro de Freitas/Ba. Dissertation (Professional Master in History Teaching). Department of Education. State University of Bahia. Salvador, 2022.

The research aims to analyze the execution of the law 10.639/03 at the Escola Municipal de Vida Nova and to explore the use of Quingoma local history in support of the implementation of the law and as an instrument for teaching ethnic-racial relations and an anti-racist education in Lauro de Freitas. The research is qualitative. To achieve the research objective, the historical context of the Law 10.639/03 and the process of implementing the legal provision in the municipality were analyzed, observing the elements that figured in the creation and insertion of the curricular component Culture and Afro-Brazilian and Indigenous History in the municipal network of teaching. In the sequence, a field survey was carried out at the Escola Municipal de Vida Nova and forms/questionnaires were applied to the management team and teachers who teach classes in the 7th grade in the following components: History, Culture and Afro-Brazilian and Indigenous History, Portuguese language, Sciences, Geography and Arts, aiming to identify how education for ethnic-racial relations has been conducted in the researched school unit and if the history of traditional communities in the locality of Quingoma has been valued and made visible in the school. Finally, a field survey was carried out in the Quingoma community through an interview with an important leader of the quilombola community, aiming to (re)know the locality, its stories, culture, practices and knowledge. As a result of the analysis of the forms/questionnaires, field research at the school and in the community and the interview with the quilombola leader, a teacher support manual was prepared containing the stories of the Quingoma community and suggestions for activities that bring communities closer to the school, as well as from the formal curriculum to the invisible curriculum practiced in the quilombola community. The research revealed that the implementation of the law 10.639/03 is not yet effectively a reality at the Escola Municipal de Vida Nova and that the history, culture and knowledge from the traditional communities existing in the locality are not made visible and valued by the researched school unit. Such result, is mostly due to the lack of support offered by the city hall of Lauro de Freitas, which does not help school management in adapting its PPP, does not offer support materials containing the stories of the locality, as well as it does not regularly offer its teachers continued training focused on education for ethnic-racial relations and the history of traditional communities existing in the locality.

Keywords: Law 10.639/03; Teaching of ethnic-racial relations; anti-racist education; Local History; quilombola community; Quingoma; Lauro de Freitas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Localização do Município de Lauro de Freitas/Ba

Figura 2: Paróquia de Santo Amaro de Ipitanga em Lauro de Freitas

Figura 3: Mapa dos bairros da cidade de Lauro de Freitas (BA)

Figura 4: Escola Municipal de Vida Nova

Figura 5: Território Educacional de Vida Nova

Figura 6: Pátio da EMVN

Figura 7: Acesso à Primeira Quingoma

Figura 8: Divisão espacial da localidade de Quingoma

Figura 9: Quingoma de Fora

Figura 10: Quingoma de Fora

Figura 11: Apresentação do Samba de Roda Raízes do Quingoma

Figura 12: Apresentações de Capoeira e Roda de Samba no Quilombo de Quingoma

Figura 13: Apresentações de Capoeira e Roda de Samba no Quilombo de Quingoma

Figura 14: Roda de conversa em reflexão e celebração ao 9 de setembro de 1893, Dia de Resistência

Figura 15: Roda de conversa em reflexão e celebração ao 9 de setembro de 1893, Dia de Resistência

Figura 16: Resistência quilombola ao avanço da especulação imobiliária em seu território

Figura 17: Construção de condomínio no território do Quilombo do Quingoma

Figura 18: Vista do território do Quingoma sentido Centro de Lauro de Freitas

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CHABI: Cultura e História Afro-brasileira e indígena

CME-LF: Conselho Municipal de Educação do Município de Lauro de Freitas

DCEEEQ/Ba: Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola/ Bahia

DCNEEQEB: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

DCNERER: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

DID: Departamento de Inclusão e Diversidade

EHCABA: Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

EMVN: Escola Municipal de Vida Nova

HCABA: História e Cultura Afro-brasileira e Africana

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PME- LF: Plano Municipal de Educação do Município de Lauro de Freitas

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA VAI À ESCOLA, E AGORA É PARA FICAR: LEI FEDERAL Nº 10.639/03 EM LAURO DE FREITAS/BA	24
1.1 O Movimento Negro e a luta por uma educação antirracista e para a diversidade	24
1.2 Contexto histórico da Lei Federal nº 10.639/03	32
1.3 Lauro De Freitas: quem és tu?	40
1.3.1 Lauro de Freitas e a Lei Federal nº 10.639/2003	44
1.3.2 Nova organização curricular: diversidade, valorização da identidade e história local	53
CAPÍTULO 2 TERRITORIALIDADE, PERTENÇA E DIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL DE VIDA NOVA	63
2.1 Escola Municipal de Vida Nova, mostra sua cara!	64
2.1.1 O PPP e o ensino das relações étnico-raciais na EMVN	74
2.2. O perfil da equipe gestora e a Lei 10.639/03 na EMVN	84
2.3. Projetos executados na EMVN: o olhar sobre a educação étnico-racial	95
CAPÍTULO 3 UM OLHAR PARA OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: DESAFIOS PARA A EXECUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EMVN	103
3.1. A tessitura do saber docente e a educação para as relações étnico- raciais	105
3.2. Educação para as relações étnico-raciais na EMVN: reflexões sobre as práticas pedagógicas docentes	114
3.2.1. As professoras e professores contam de si: perfil profissional	116
3.2.2 Prática docente e a Lei 10.639/03 na EMVN	118
3.3 Proposições elencadas pelos docentes e equipe gestora da EMVN	135

CAPÍTULO 4 ENXERGANDO O NOSSO QUINTAL: QUINGOMA E THÁ-FENE, (RE) CONHECENDO A HISTÓRIA QUE NOS FOI NEGADA	143
4.1 Caminhos percorridos para a realização da pesquisa	144
4.2 Os caminhos que me levaram a Quingoma: estreitando laços, conhecendo, reconhecendo e descolonizando a mente	146
4.3 Quingoma e Thá-fene, passado e presente: história, memória resistência	166
4.3.1 Origens do quilombo de Quingoma	168
4.3.1.1 Quingoma no presente: desafios	174
4.3.2 Thá-fene: resistência, sabedoria, partilha e (re) educação	179
4.4 Possibilidades para utilização da história da localidade de Quingoma como instrumento pedagógico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na EMVN	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
APÊNDICE A- ROTEIRO DO FORMULÁRIO/QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS A EQUIPE GESTORA DA EMVN	200
APÊNDICE B- ROTEIRO DO FORMULÁRIO/QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS COM OS DOCENTES DO 7º ANO DA EMVN	203
APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A LIDERANÇA DO QUILOMBO DE QUINGOMA	207
ANEXO 1- FORMULÁRIO DE MATRÍCULA DA EMVN	208

INTRODUÇÃO

Antes de qualquer coisa, peço licença para iniciar este trabalho ressaltando que a professora que iniciou as atividades acadêmicas do ProfHistória, no mês de março de 2020, já não é a mesma. Isso se deve não apenas ao fato de ter repensado a minha prática pedagógica docente ao ter tido a possibilidade de entrar em contato com teorias e correntes historiográficas outras, diversas das que conhecia desde minha formação acadêmica inicial, mas por ter tido a possibilidade de me conscientizar, sensibilizar e ser tocada pela certeza da necessidade pungente de aprender a desaprender para aprender e, com isso, caminhar no sentido de propiciar o resgate e o despertar daquela professora que o cansaço dos anos de docência havia de certa forma anestesiado e acomodado.

Sou brasileira, mulher, negra, mãe, graduada em Bacharelado e Licenciatura em História, professora em efetivo exercício da docência há 22 anos, servidora pública municipal e estadual no município de Lauro de Freitas/Ba. Preciso ressaltar que minha graduação completou-se no início do ano de 2003, sou oriunda de uma geração de professores que enquanto discentes, tanto no Ensino Básico quanto no Superior, obtiveram uma formação baseada em um currículo em sua maioria monocultural e etnocêntrico e que, diante de tal fato e por razões outras, acabaram por longos anos reproduzindo tais práticas em suas salas de aula.

Durante anos, apesar de ter ciência e consciência da existência da lei 10.639/03 e realizado algumas breves formações continuadas, mantive praxes que me eram confortáveis e silencieei da minha prática pedagógica docente elementos que poderiam conduzir a uma educação antirracista e para o ensino das relações étnico-raciais. Grande parte da negligência que infligi à temática deveu-se não apenas à formação acadêmica inicial baseada no currículo monocultural, mas também à falta de sensibilização, preparo, material de apoio, incentivos e suporte por parte da gestão municipal, por conseguinte das gestões das escolas onde lecionei.

Minha visão com relação à necessidade de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais foi despertada quando minha filha, com então 6 anos, ao manifestar o desejo de encenar uma das princesas da peça da escola e, mesmo conhecendo todas as falas, tendo reconhecidamente bom desempenho em atuação, foi impedida pela professora, alegando que outra coleguinha possuía “características físicas mais adequadas” para o papel.

A frustração da minha filha e a justificativa da professora me fizeram refletir mais profundamente. Sendo assim, mais do que em qualquer outra ocasião, percebi que antes de mais nada a luta antirracista precisa nascer nos bancos escolares, e o quanto o sujeito professor que

não tem claro o seu papel nessa trincheira, que ainda não foi tocado e sensibilizado, ainda que involuntariamente, pode contribuir para a perpetuação do racismo e das desigualdades.

Nesse mesmo período, havia iniciado atividades profissionais na Escola Municipal de Vida Nova, situada no bairro Caji, no Município de Lauro de Freitas. Percebi que em meio à aprovação da Lei 10.639/03, e apesar da riqueza e diversidade étnico-racial presentes no município, e, principalmente nas proximidades da escola, questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira e indígena não eram tratadas com o devido cuidado e respeito. Ainda predominando um currículo eurocêntrico e monocultural, que priorizava a história e cultura europeia e euro-brasileira, não valorizando a história e cultura afro-brasileira e indígena, os saberes e práticas locais, e em especial, silenciava-se e invisibilizava-se a riqueza cultural existente no entorno da escola.

Ao começar a conviver com a comunidade, e tomar conhecimento sobre o entorno da escola, chamou-me a atenção a existência de uma comunidade de remanescentes quilombolas e da reserva indígena Thá-fene em suas imediações, precisamente na localidade de Quingoma¹. Estranhei o fato de a unidade escolar atender a estudantes oriundos de uma comunidade que abriga em seu território povos originários e comunidades tradicionais, ambos símbolos de resistência à escravização e à dominação colonial, e nunca tal comunidade ter sido mencionada, (re) conhecida e destacada, tanto pelos demais docentes, quanto pela escola, como ferramenta para a educação étnico-racial.

Percebi que, apesar de grande parte do alunado ser negro, muitos não se reconheciam como tal. Episódios de discriminações e intolerância religiosa eram frequentes, não apenas entre eles, mas também contra docentes adeptos de religiões de matriz africana. Diante de tal quadro, surgiu o meu interesse por esta pesquisa.

Este trabalho tem aderência com a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação Profhistória “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, visto que desenvolve pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizadas na escola. Elege como tema de pesquisa a implementação da lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, em Lauro de Freitas/ Ba, e o uso da história local, através da comunidade quilombola de Quingoma e da reserva indígena Thá-Fene, como instrumento pedagógico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na Escola Municipal de Vida Nova.

¹ Comunidade de remanescentes quilombola e que também abriga em seu território a reserva indígena Thá-Fene.

Esta proposta de investigação apoia-se em pressupostos teóricos que tratarão principalmente de questões relacionadas à pedagogia decolonial, relações étnico-raciais, currículo, ensino de história, identidade e história local. Para tanto, dialogarei e terei como embasamento os ensinamentos e obras de autores como: SANTOS (2009), MUNANGA (1994 e 2008), SILVA (2000), SILVA (2007), GOMES (2005 e 2012), WALSH (2009), SILVEIRA (2021), HAESBAERT (1997), BITTENCOURT (1993), MONTEIRO (2012), MOURA (2005), BARROS (2007) e ALVES (2006).

Ao analisar a lei 10.639/03, é possível perceber que a mesma busca muito mais que apenas dar visibilidade à História da África, da cultura afro-brasileira e indígena. Além de contribuir para a superação de práticas racistas, propõe uma reeducação das relações étnico-raciais na escola, com um ensino pautado na diversidade, visando um equilíbrio no que diz respeito às contribuições das diferentes etnias na formação da sociedade brasileira.

Ensinar e explicitar as contribuições dessas etnias é essencial para o combate ao preconceito e à discriminação, que ao longo dos séculos tem marginalizado e silenciado os grupos racialmente não hegemônicos como os indígenas e negros. Iniciativas como esta visam, antes de mais nada, promover uma educação decolonial, voltada para o respeito e reconhecimento da diversidade étnico-racial, resgate da memória, combate ao racismo, reconhecimento e valorização do pertencimento racial, dos diversos saberes, ancestralidade, história e cultura.

Partindo desta perspectiva, compreendo o ensino decolonial (WALSH, 2009) como o voltado ao questionamento das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos. Trata-se de uma proposta de ensino que busca dar visibilidade a conhecimentos outros e não europeus, como os das populações indígenas e africanas que foram durante longo tempo relegados à categoria da não existência de conhecimento.

Nesta pesquisa, os conceitos de colonialismo, ressaltado por Boaventura Sousa Santos (2009) e, decolonialidade, definido por Catherine Walsh (2009), estarão em constante evidência. Santos afirma que o colonialismo foi, dentre outros aspectos de dominação em diferentes dimensões, uma dominação epistemológica e extremamente desigual de saber-poder, que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizadas, relegando muitos outros saberes para o espaço da subalternidade.

Nesse sentido, Walsh dialoga com Santos, ao afirmar que, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, a decolonialidade implica

partir da desumanização que lhes foi aplicada e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade, segundo a autora, é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

A luta por uma Educação antirracista, com base no senso crítico, vem adotando as perspectivas do multiculturalismo frente aos princípios eurocêntricos e aos preconceitos responsáveis pelas distorções e invisibilidades de determinados grupos sociais. Com este fim, têm sido realizadas pesquisas que reforçam a importância da abordagem sobre a diversidade nos currículos, na vida escolar, na criação de novas Políticas Públicas que atendam a essa demanda e à inclusão de novos sujeitos sociais antes subalternizados e que contribuam com a formação do povo brasileiro.

Dessa forma, Jader Luís da Silveira (2021) aponta a educação para as relações étnico-raciais, acompanhada de reformulações pedagógicas que possam ressignificar o processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo da população negra, por meio do reconhecimento identitário e da valorização sociocultural, como uma importante estratégia de combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico.

A lei 10.639/03, ao trazer à baila a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira e indígena, poderá dar visibilidade a outras epistemes, que não mais apenas a europeia, proporcionando ao discente a possibilidade de um real conhecimento, entendimento e valorização da sua cultura. Utilizar a história da reserva indígena Thá-fene e da comunidade quilombola de Quingoma como estratégia pedagógica para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena implicará na visualização e valorização de epistemes inferiorizadas e subalternizadas por um currículo escolar nitidamente monocultural, além do que, tal estratégia pedagógica mostra-se congruente com uma pedagogia decolonial.

Práticas pedagógicas que apontam para uma reeducação das relações étnico-raciais conduzem à constante rehumanização desses indivíduos antes invisibilizados, propiciando aos discentes a possibilidade de se tornarem cidadãos críticos, reflexivos e conscientes, podendo culminar na insurgência e resistência às ações dos opressores, principalmente no que se refere à luta contra o racismo, que estrutura a sociedade brasileira, e as discriminações em diversas áreas e espécies.

Caminhando nessa seara, esta pesquisa ressalta os entendimentos de Kabengele Munanga (2008) ao afirmar que os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, com os indígenas, os mais discriminados. Na escola, essa questão deverá ser discutida, incluída no

currículo, de forma que o aluno possa refletir e combater o preconceito, fazendo com que todos sejam e sintam-se cidadãos em igualdade de condições.

Corroborando Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) explica que o desprezo e o desconhecimento por culturas outras que não a hegemônica, causados por uma educação pautada no eurocentrismo, propicia na sociedade brasileira a ilusão de democracia racial. O desconhecimento das culturas, saberes e fazeres dos indígenas, afro-brasileiros, europeus e asiáticos, em grande parte fruto de uma formação acadêmica baseada em um currículo euro e etnocêntrico, faz com que muitos docentes mantenham seus currículos engessados, e ainda ensinem como se vivêssemos numa sociedade monocultural.

Neste trabalho, o entendimento sobre currículo basear-se-á nos ensinamentos de Tomás Tadeu da Silva (2000). Este diz que o currículo representa conhecimento, identidade e poder. Segundo o autor, currículo é resultado de uma seleção, e selecionar é uma operação de poder. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira, questiona esse espaço de disputa política e ideológica na área educacional, que é o currículo oficial.

Gloria Moura (2005) destaca o currículo invisível presente nas comunidades tradicionais e enfatiza que o currículo escolar eurocêntrico dificulta a construção de um sentimento de identificação por parte dos discentes, pois cria um sentimento de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria existência. Aproximar a escola das comunidades tradicionais local, com suas histórias, práticas e saberes, promovendo o diálogo entre o currículo formal e o currículo invisível, poderá ser fundamental para que o discente sintam-se e reconheça-se parte integrante da história, e tenha contato com histórias e culturas outras que não a europeia.

A escola tradicional, ao manter um currículo formal eurocêntrico, monocultural e desarticulado da lei 10.639/03, continua a reproduzir um discurso que se encontra na contramão da educação para as relações étnico-raciais. Este currículo reforça preconceitos e discriminações, quando aborda de forma superficial e estereotipada a história afro-brasileira e a cultura das diversas etnias indígenas que compõem a nação brasileira.

Em vista disso, é importante ressaltar o entendimento de Nilma Lino Gomes (2003, 2012) sobre currículo e a lei 10.639/03. A autora afirma que o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da Educação Básica exige mudança de práticas e decolonização dos currículos da Educação Básica e Superior em relação à África e aos afro-

brasileiros, já que a escola pode ser considerada como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra.

Partindo desse pressuposto, é preciso também refletir sobre o papel do Ensino de História neste contexto de criação de uma nova organização curricular no município de Lauro de Freitas. Ana Maria Monteiro (2012) ressalta que, para ensinar história, realizamos uma seleção cultural que é sempre enraizada socialmente e é histórica, revelando interesses, projetos identitários e de legitimação de poderes instituídos ou a instituir, suscetíveis a mudanças e redefinições. Circe Bittencourt (1993) afirma que a história do ensino de História tem se caracterizado por uma longa trajetória de confrontos e disputas entre intelectuais e políticos encarregados da organização e institucionalização do saber escolar.

O ensino da Cultura e História Afro-brasileira e Indígena, assim como a utilização da história local e a cultura das comunidades tradicionais presentes na localidade de Quingoma, visa discutir a História em uma dimensão crítica e de contraposição à História oficial produzida na perspectiva dos colonizadores e do pensamento neocolonialista, que deixou à margem da sociedade a história e a cultura das populações Afro-brasileira e Indígena. Visa possibilitar ao estudante o sentimento do pertencimento a este território, do reconhecimento e valorização das suas ancestralidades, história e cultura.

Para esta pesquisa, as percepções de José Costa D 'Assunção Barros (2007) e José Mattoso (2008) sobre a história local serão fundamentais, visto que a utilização das histórias da região de Quingoma será capaz de permitir uma articulação entre a formação da comunidade quilombola e da reserva indígena ao processo de colonização do Brasil e da região que, com o passar do tempo, tornar-se-ia a cidade de Lauro de Freitas. É fundamental reavaliar e (re) conhecer o processo de escravização e resistência dos afro-brasileiros e indígenas, além de remeter às questões ligadas não apenas à história, mas também à memória, cultura, pertencimento, identidades e socioambientais.

Barros (2007) conceitua a História Local como uma modalidade dos estudos históricos capaz de articular o particular e o universal na compreensão de questões culturais, econômicas, sociais e políticas das mais diversas sociedades. Mattoso (2008) valoriza o aspecto comunitário da história local, pois o leitor primeiro desta obra são os moradores do local e o resultado da pesquisa leva, ou pretende levar, a repensar sua identidade, seu pertencimento. Afirma ainda que a história local, ou regional, ajuda a tomar consciência da comunidade através do conhecimento da sua gênese e da sua evolução por um lado, e do conhecimento da sua identidade específica por outro.

Dessa forma, é importante dialogar com os ensinamentos de Nilma Lino Gomes (2005) quando esta afirma que a identidade não é algo inato e refere-se a um modo de ser no mundo e com os outros. Ela aponta como um fator importante nas criações das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais indicando traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Faz-se importante ressaltar o entendimento de Rogério Haesbaert (1997), que explica não ser exatamente o espaço que constituirá a identidade de um determinado grupo, mas sua força política e cultural, além de sua capacidade de produzir uma determinada escala de identidade, mediada pelo território. O espaço é visto aqui não apenas como um processo, fruto da atividade humana sobre a natureza, mas também como um lugar entremeado de um conjunto de símbolos e representações, culturalmente produzidos, tais como se dão em comunidades tradicionais.

Para finalizar, trago as considerações de Circe Bittencourt (2009), que também advoga em benefício da história local como ferramenta privilegiada para o ensino de história. A autora afirma que o estudo da História Local possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência e permite-lhes compreender e situar os problemas significativos da história presente. A luta pela titulação das terras, protagonizada pelos quilombolas de Quingoma, assim como a dos povos indígenas pela demarcação das suas terras, reflete uma injustiça histórica e um problema secular que permanece em pauta nos dias hodiernos.

Dessa maneira, é possível pensar que a História da localidade de Quingoma poderá constituir-se em um potente instrumento de auxílio à implementação da lei 10.639/03, e ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na Escola Municipal de Vida Nova, o que possivelmente possibilitará ao aluno identificar-se com a história da cidade e reconhecer-se como sujeito histórico, protagonista das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Partindo desta explanação, e apoiando-se nos pressupostos teóricos citados, esta pesquisa faz a seguinte indagação: **Quais elementos precisam ser observados e de quais maneiras a história da localidade de Quingoma pode ser utilizada como instrumento pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais na Escola Municipal de Vida Nova (EMVN), de modo a contribuir para a visibilização da história e valorização da cultura e saberes presentes nas comunidades Quilombola e indígena?**

Para responder a essas questões, a pesquisa terá como objetivo geral analisar a execução da lei 10.639/03 na Escola Municipal de Vida Nova e o uso da história da localidade de Quingoma em auxílio à implementação da lei e potencial instrumento para o ensino das relações étnico-raciais em Lauro de Freitas.

Para alcançar tal objetivo, buscarei inicialmente investigar a efetivação da nova organização curricular em Lauro de Freitas, tendo em vista a implementação da lei nº 10.639/03, e a criação da disciplina Cultura Afro-brasileira e Indígena. Em sequência, examinarei o Projeto Político Pedagógico e demais projetos propostos pela equipe gestora e executados na Escola, visando identificar o atendimento às diretrizes para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e a promoção do ensino das relações étnico-raciais. Posteriormente, verificarei as práticas pedagógicas docentes e a sua consonância com a lei 10.639/03, valorização da história, cultura e saberes local. Por fim, produzirei a solução mediadora de aprendizagem com a confecção de material de apoio ao professor, contendo histórias sobre a localidade de Quingoma e sugestões de atividades a serem realizadas na escola e a partir da visitação ao quilombo e à reserva indígena Thá-fene.

A pandemia do COVID-19 afetou por sobremaneira o desenvolvimento da pesquisa e a confecção da solução mediadora de aprendizagem, requisito obrigatório para a conclusão do ProfHistória, turma 2020. O curso foi realizado integralmente de forma remota, já que as medidas de restrição de circulação e distanciamento social se iniciaram nas primeiras aulas do Mestrado. Devo salientar que também ocorreu a suspensão das aulas em todas as esferas educacionais e instituições de ensino, impossibilitando o contato presencial com a equipe gestora e os docentes da unidade escolar a ser pesquisada e que serão contribuintes e sujeitos da pesquisa.

A pandemia também dificultou a aproximação e o contato com as lideranças das comunidades tradicionais existentes na localidade e que seriam importantes contribuintes para esta pesquisa. Com a amenização da emergência sanitária no segundo semestre de 2022, houve o estabelecimento do contato com duas lideranças quilombolas, porém o mesmo não ocorreu com os indígenas. Isso se deu por questões como a indisponibilidade na agenda por parte da liderança indígena presente em Thá-fene e o fato de a outra importante liderança estar ausente da reserva e não responder às tentativas de contato.

Diante de tais fatos, apesar de originalmente pretender pesquisar de Quingoma a Thá-fene, a ausência do contato com as lideranças indígena levou à impossibilidade da realização da pesquisa de campo na reserva, técnica de pesquisa de suma importância para esta

investigação. Com isso, esta pesquisa passará a debruçar-se exclusivamente sobre a comunidade quilombola de Quingoma, contudo, através da utilização de fontes secundárias, buscará continuamente reconhecer e fazer referência à riqueza histórica, cultural e socioambiental que exala de Thá-fene e as suas possibilidades de utilização como instrumento pedagógico na EMVN.

A partir da abordagem Histórica em constante diálogo com a Educação e o Ensino de História, o caminho metodológico a ser trilhado consistirá em: análise bibliográfica e de documentos; análise de fontes secundárias como documentários, notícias e reportagens presentes na internet e referentes às comunidades de Quingoma e à reserva indígena Thá-fene; aplicação junto à equipe gestora e docentes, de questionários no formato *online* através da plataforma *Google Forms*, compostos por questões objetivas e subjetivas; entrevistas presenciais semiestruturadas com as lideranças da comunidade quilombola; e pesquisa de campo.

A pesquisa contará com a participação dos docentes do 7º Ano do turno matutino, equipe gestora da Escola Municipal de Vida Nova e com as lideranças do quilombo de Quingoma. Como faço parte da equipe de docentes do 7º Ano da unidade escolar pesquisada, e o currículo deste seriado é profundamente atravessado pelo colonialismo, em muitos momentos a investigação assumirá um tom de reflexão sobre a minha prática.

Os questionários a serem aplicados serão preenchidos por 09 profissionais da Escola Municipal de Vida Nova, são eles: gestora e vice gestora; coordenador pedagógico do turno matutino; professores e professoras que ministram aulas no 7º Ano no turno matutino nas disciplinas História, Cultura e História Afro-brasileira e Indígena, Artes, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências. A seleção de tais disciplinas deve-se ao interesse em identificar se os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena têm sido ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, como tais docentes estão inserindo tais temáticas nas suas práticas, assim também como têm trabalhado a educação para as relações étnico-raciais em seus respectivos componentes.

Tal técnica de produção de dados terá como objetivo propiciar o traçado do perfil da equipe gestora e docentes no que tange a seus posicionamentos, sensibilização, práticas e compromissos referentes à implementação e execução da lei 10.639/03, e da educação para as relações étnico-raciais na Escola Municipal de Vida Nova. Proporcionará o diagnóstico dos seus conhecimentos no que concerne à lei 10.639/03 e à história da localidade, assim como a utilização da história e cultura da localidade de Quingoma na unidade escolar. Verificará a

disposição em aproximar a escola à história, cultura e saberes locais; se acreditam ser importante à confecção de um material de apoio ao professor contendo as histórias da comunidade; e o que pensam sobre um circuito de visitação à localidade e da possibilidade de inserção deste circuito como um dos projetos a serem executados pela escola. Serão também solicitadas sugestões de atividades que possam ligar a escola à comunidade quilombola e à reserva indígena.

As entrevistas presenciais semiestruturadas serão realizadas exclusivamente com as Lideranças da comunidade Quilombola, serão gravadas e armazenadas em Drive. Terão como objetivo conhecer as histórias da localidade, práticas culturais, fazeres, saberes, principais demandas e desafios enfrentados pelos quilombolas, além de identificar o interesse e possibilidades de aproximação entre a comunidade e a EMVN. Como forma de obter maiores informações, para além das entrevistas presenciais, serão utilizadas fontes bibliográficas e outras fontes secundárias, como documentários, notícias e reportagens sobre a comunidade disponíveis na internet.

A pesquisa de campo será realizada na Escola Municipal de Vida Nova e na comunidade quilombola de Quingoma. A visita à escola terá como objetivo reavaliar as características da EMVN, verificar as suas instalações físicas, materiais didáticos e acervo disponíveis, dados administrativos, fichas de matrícula contendo o perfil dos discentes, local de residência, unidade escolar de origem e autodeclaração étnico-racial. Na visita à localidade de Quingoma, será utilizada como técnica de investigação a observação participante, como forma de melhor compreender a dinâmica, saberes e práticas realizadas na comunidade quilombola.

Para embasar a pesquisa, medir a sua relevância e possíveis lacunas, entre os anos de 2020 e 2021, foi executada uma pesquisa bibliográfica preliminar em bancos de dados do ProfHistória e na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Como resultado, obtive número substancial de publicações de dissertações, teses e artigos científicos ligados aos descritores Ensino de História, História Local, Relações Étnico-raciais, Educação antirracista, Educação decolonial, Currículo e ensino de história, Identidade cultural, História afro-brasileira e História afro-brasileira e indígena. Diante da peculiaridade do meu interesse de pesquisa, busquei os descritores Thá-fene, que resultou em um artigo e, os descritores Quingoma e Município de Lauro de Freitas, que geraram apenas uma dissertação de mestrado e dois artigos que foram de grande utilidade no meu processo de escrita.

Além da busca no banco de dados do ProfHistória e APNB, no processo de pesquisa e levantamento de obras referentes especificamente à Quingoma e Lauro de Freitas, tomei

conhecimento da existência de uma dissertação de mestrado produzida pelo professor da rede municipal de educação de Lauro de Freitas, Tássio Simões Cardoso (2018), com título “Vozes do Quingoma: processos formativos e tecnológicos como contributos para o diálogo entre currículos praticados e escolares”, e dois artigos científicos de mesma autoria e relacionados ao mesmo descritor. Tais trabalhos contribuirão substancialmente com minha pesquisa, pois mostram-se fonte privilegiada para a compreensão das práticas socioculturais desenvolvidas na comunidade quilombola de Quingoma.

A análise documental será fundamental para a compreensão dos elementos que norteiam as legislações educacionais antirracistas, suas determinações e recomendações para a implementação da educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Serão consideradas as peculiaridades e história das localidades, e como tal implementação tem sido conduzida no município de Lauro de Freitas.

Apreciarei na análise documental: as leis 10.639/03 e 11.645/08, Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Plano Nacional de Educação; Diretrizes para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola; Resolução do Conselho Municipal de Educação-LF 001/2019; Plano Municipal de Educação-LF; Diretrizes e Matrizes Curriculares para a Educação-LF; Diário Oficial do Município de Lauro de Freitas, Ementa e Matriz Curricular do componente Cultura Afro-brasileira e Indígena; Regimento; Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Vida Nova e formulário de matrícula.

À medida que ocorria o agravamento da pandemia COVID-19 e alongamento do período de suspensão das aulas presenciais, a pesquisa e confecção da solução mediadora de aprendizagem precisou ser repensada e adaptada. Isso ocorreu de tal forma que os docentes e a equipe gestora, ao responderem os formulários/questionários, foram arguidos quanto aos seus conhecimentos relacionados à localidade de Quingoma, sendo a eles solicitadas sugestões de atividades que liguem a Escola Municipal de Vida Nova à comunidade quilombola e à reserva indígena Thá-fene.

A partir das suas sugestões e proposições e, em atendimento a elas, será confeccionado um material de apoio ao professor, no formato de um *E-book*, sendo também ofertada aos docentes e à equipe gestora da EMVN a sua versão impressa. Nele conterão as histórias da comunidade, manifestações culturais, sugestões de textos, artigos, vídeos, documentários e atividades a serem desenvolvidas a partir da realização de visitas à localidade de Quingoma e

que utilizem a história, cultura e saberes provenientes das comunidades quilombola e indígena na execução da educação para as relações étnico-raciais na escola. Dessa forma, docentes e equipe gestora serão sujeitos do material a ser construído e posteriormente poderão utilizar tanto na proposição de novos projetos, atividades e aulas passeio a serem desenvolvidos pela escola, quanto nas suas salas de aula.

A dissertação está dividida em 4 capítulos. No primeiro capítulo, investigarei a efetivação da nova organização curricular em Lauro de Freitas, tendo em vista a implementação da lei nº 10.639/03 e a criação da disciplina Cultura Afro-brasileira e Indígena. Será ressaltada a iniciativa da criação do novo componente curricular pela gestão laurofreitense como tentativa de atender às demandas de uma educação antirracista e para o ensino das relações étnico-raciais.

O Capítulo 1 chamará a atenção para o fato de que, ao produzir o Plano Municipal da Educação, as Diretrizes e Matrizes curriculares, o município aponta para a necessidade de que as escolas alinhem os seus PPP's à lei 10.639/03 e à Educação para as relações étnico-raciais, incluindo em seus currículos a apreciação das histórias, cultura e saberes das localidades. É preciso pensar até que ponto a gestão municipal tem cumprido com os compromissos firmados na elaboração do PME-LF e como tais recomendações e orientações podem de fato ser executadas sem a oferta de subsídios, materiais, formação continuada e apoio necessários para que a implementação ocorra de forma efetiva e satisfatória nas escolas.

Em seguida, no segundo capítulo, me debruçarei sobre o Regimento, Projeto Político Pedagógico e demais projetos propostos pela equipe gestora e executados na escola visando identificar o atendimento às Diretrizes para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; promoção do ensino das relações étnico-raciais; congruência com o Plano Municipal de Educação-LF e as resoluções do Conselho Municipal de Educação-LF. Será realizada análise do perfil da equipe gestora, assim como também o levantamento do acervo de livros e revistas presentes na escola sobre as temáticas relacionadas às relações étnico-raciais e aos subsídios ofertados pela Secretaria Municipal da Educação para e efetiva execução da lei 10.639/03 na unidade escolar.

O objetivo é identificar se o PPP da escola contempla, valoriza, visibiliza e tem compromisso com a Educação das Relações Étnico-raciais e a história, cultura e saberes provenientes das comunidades tradicionais da localidade. Será verificado como a equipe gestora vem orquestrando a implementação da lei 10.639/03 na unidade escolar, como passou a gerenciar a promoção do ensino das relações ético-raciais após a criação do componente

Cultura Afro-brasileira e Indígena e da consequente nova organização curricular. Por fim, serão examinados o apoio e ferramentas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação do município para que a unidade escolar melhor execute a lei 10.639/03 e serão coletadas sugestões por parte da equipe gestora para a melhor execução da lei e valorização da história, saberes e cultura local.

O terceiro capítulo verificará as práticas pedagógicas docentes e a sua consonância com a lei 10.639/03, valorização da história, cultura e saberes locais. Verificarei se/como os docentes dos componentes História, Cultura e História Afro-brasileira e Indígena, Artes, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências do 7º Ano do turno matutino da Escola Municipal de Vida Nova, ao ministrar suas aulas, estão atendendo à lei 10.639/03. Se utilizam, consideram importante ou pretendem utilizar a história da comunidade e da localidade como aporte e ferramenta pedagógica para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena, promovendo a visibilização e valorização da história, cultura e saberes da comunidade quilombola e indígena. Por fim, buscarei identificar se existem e quais são as dificuldades apontadas pelos docentes para inserir a temática nas aulas, seus objetivos em relação a que e como ensinar e coletarei sugestões para melhor execução da lei 10.639/03 na escola e a valorização da história, saberes e cultura local.

A pesquisa será encerrada com o capítulo quatro, que dará origem à solução mediadora de aprendizagem através da produção de um *E-book* contendo um material de apoio ao professor, apresentando as histórias do quilombo de Quingoma e da reserva indígena Thá-fene, objetivando a promoção da valorização da história da localidade, transformando a sua riqueza histórica, geográfica e cultural em instrumento pedagógico para o Ensino das relações étnico-raciais. Nele, além das histórias sobre a localidade de Quingoma, serão expostas as sugestões de atividades propostas pelos docentes e equipe gestora e ofertadas sugestões de atividades que liguem e valorizem essas histórias, saberes e práticas locais ao currículo formal. Contarei com propostas de atividades baseadas na visitação à localidade de Quingoma como forma de fomentar uma atividade interdisciplinar, maior aprendizagem aos discentes e promoção de uma maior aproximação da escola à comunidade local, seus saberes e práticas.

CAPÍTULO 1 O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA VAI À ESCOLA, E AGORA É PARA FICAR: LEI FEDERAL Nº 10.639/03 EM LAURO DE FREITAS/BA

Neste capítulo, apresento uma reflexão sobre o processo de implementação da lei 10.639/03 na rede municipal de Educação de Lauro de Freitas, a organização curricular, e o nascimento do componente Cultura e História Afro-brasileira e Indígena como estratégia para a inserção efetiva da temática nas escolas laurofreitenses.

Inicialmente, contextualizo historicamente a atuação do Movimento Negro, sujeito político de extrema importância para a valorização da educação e da formulação das legislações e políticas públicas antirracistas e para a diversidade. Para isso, abordo as legislações antirracistas brasileiras. A partir daí, discuto o contexto histórico da lei 10.639/03 e a sua implementação em Lauro de Freitas/Ba, apontando os esforços da gestão municipal para a sua efetivação, ressaltando, antes de tudo, o papel decisivo, aguerrido e por muitas vezes solitário dos professores e professoras da rede municipal de educação no que tange à execução de uma educação de fato voltada para as relações étnico-raciais.

1.1 O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PARA A DIVERSIDADE

No Brasil, terceira década do século XXI, passados mais de um século da abolição da escravidão, o racismo na sociedade brasileira ainda existe, insiste e persiste, se instituindo como estrutural. Constantemente nos deparamos com notícias que demonstram o quanto a discriminação e o preconceito racial continuam a ser preponderantes no país. Um racismo que se apresenta de diversas formas, que se encontra entranhado nas estruturas de uma nação construída a partir da desumanização, exploração e violências cometidas contra os povos indígenas, africanos e afrodescendentes.

O Brasil é uma nação cuja sociedade, mesmo após findada a escravatura, capítulo mais vergonhoso da sua história, continuou a execrar, depreciar, menosprezar, desprezar e negar a história, memória, legado cultural, religião e as identidades dos povos originários, africanos e dos seus descendentes. Nesse sentido, Gomes (2005) afirma:

Discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p. 55).

Gomes ainda afirma que o preconceito:

É um julgamento negativo prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. (GOMES, 2005, p. 54).

Só a partir da segunda metade do século XX começaram a ser implementadas legislações objetivando o combate ao racismo e o preconceito racial, em 1951 a lei Afonso Arinos trazia os primeiros conceitos de racismo e o classificava como contravenção. A partir da década de 80, precisamente com a promulgação da Constituição brasileira de 1988, a “Constituição Cidadã”, o Estado brasileiro tomou para si a responsabilidade da luta contra a discriminação racial, tornando a prática do racismo crime sujeito a pena de prisão, inafiançável e imprescritível. Inicialmente, em seu texto subliminarmente, assumiu que o Brasil é um país racista e expressamente reconheceu a pluralidade cultural brasileira. A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seus artigos 3º, 5º e 216º, determina que:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...]

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

[...]

Art. 216º Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem.

A Constituição de 1988 emergiu em meio à restauração do Estado Democrático de Direito, fruto da atuação de novos atores coletivos, muitos deles integrantes da sociedade civil,

que entraram em debate, embate, disputa teórica e política durante as discussões da constituinte². Segundo Nunes (2010), a Constituição Cidadã enunciou a garantia da universalização dos direitos humanos no Brasil e a garantia da proteção da liberdade e da igualdade entre os cidadãos, sem distinção de sexo, raça e religião. Também legitimou a diversidade étnica e o pluralismo cultural do povo brasileiro ao reconhecer os direitos das comunidades quilombolas e indígenas.

Dando continuidade às políticas de Estado que criminalizavam e combatiam o racismo, em 1989 foi lançada a Lei nº 7.716 que, em seu texto, definia os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. No ano de 1990, foi aprovada a lei 8.801/90, que elencava os crimes praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza e determinava as penas aplicáveis aos atos discriminatórios, ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional.

Em 1997, a Lei nº 9.459 alterou o Art. 1º da lei 7.716 para acrescentar a punição na forma da lei aos crimes resultantes não apenas do preconceito de raça ou de cor, mas também de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Dessa forma, é possível perceber que a Constituição de 1988 representou um ganho significativo na relação do Estado com a sociedade civil na luta antirracista.

Apesar do avanço que as leis antirracistas representaram, levando-se em consideração os frequentes flagrantes de racismo e discriminação racial que ocorrem corriqueiramente nos quatro cantos do Brasil, e diante das peculiaridades do racismo brasileiro, o combate ao racismo pela via legal tem se mostrado ineficiente e ineficaz. O Estado brasileiro legislou com o objetivo de combater o racismo e a discriminação racial no país, contudo é preciso clareza de que, para alcançar tal fim, também é necessária uma mudança na mentalidade da sociedade.

Para que ocorra um combate efetivo ao racismo, à discriminação racial e às desigualdades, a sociedade precisa ser tratada em várias frentes, e um dos caminhos possíveis e necessários para tal fim é a educação. A educação é capaz de fornecer ferramentas ao indivíduo para que acesse espaços que, sem elas lhe seriam inalcançáveis. Além disso, é fundamental para que a transformação, a inclusão e a democratização da sociedade sejam

² A Constituinte de 1987 ficou encarregada de redigir a nova Constituição Brasileira após o fim do regime militar. A nova Constituição foi promulgada em 1988 e permanece hodiernamente como a lei fundamental do País; é nela que se apoia todo o ordenamento jurídico nacional.

possíveis. Segundo Paulo Freire (2000): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Grande parte da legislação e políticas antirracistas conquistadas ao longo da história do Brasil são devidas à atuação do movimento negro. Esse segmento social tem em sua trajetória as marcas da resistência e luta, inicialmente contra a escravidão e pela liberdade; depois da abolição da escravatura, pela cidadania. A resistência negra à escravidão foi basilar para a construção do sentimento de pertença e da identidade negra. É importante ressaltar que o movimento negro teve e continua a ter um papel fundamental na discussão sobre os negros na sociedade brasileira.

Domingues (2007), ao realizar alguns apontamentos históricos do movimento negro brasileiro durante o período republicano, dividiu a luta antirracista em três fases distintas; a primeira fase 1889-1937, período em que a libertação da escravidão aumentou substancialmente o abismo social para os negros e inúmeros grupos surgiram na luta em defesa do espaço do negro na sociedade. A segunda fase 1945-1964, período em que o Estado Novo reprimiu fortemente os movimentos sociais, porém estes não deixaram de lutar. Nesse período, surgiram inúmeros grupos, como a Frente Negra Brasileira (FNB); a União dos Homens de Cor (UHC); O Teatro Experimental do Negro (TEN). Estes dois últimos tiveram importante papel social e ganharam maior visibilidade no campo educacional.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. (DOMINGUES, 2007, p.10).

O terceiro momento, 1978-2000, foi marcado pela ditadura militar e a luta pela redemocratização do país. Houve perseguição ao Movimento Negro, que diminuiu, mas não encerrou suas ações. Em 1978, surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU), fortalecendo a causa com um programa de ação, pauta estabelecida inclusive com resoluções e demandas voltadas para a educação.

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 15).

Foi a partir desse período que o dia 13 de maio ganhou outra denotação além da originária, que remetia à abolição da escravidão, passando a ser postulado como o dia nacional de denúncia contra o racismo, e o termo “negro” teve seu sentido positivado pelos movimentos sociais. Para tanto, a luta buscou o viés educacional. Possivelmente o Movimento Negro já havia identificado que uma das formas mais eficientes de combate ao racismo, à discriminação racial, ao preconceito e à ideologia em vigor seria buscando tratar a sociedade no momento da construção formal do conhecimento na escola, e que o ensino de uma história multicultural seria fundamental para alcançar tais objetivos.

Para tanto, já sinalizava a necessidade de uma alteração curricular que permitisse a inserção de outras epistemologias que não apenas a eurocêntrica, além do desenvolvimento de uma pedagogia intercultural, ou até mesmo decolonial, fruto de pensamento que incorpora a pluralidade de vozes, caminhos e saberes outros, que possibilitasse ao educando entrar em contato com a história e cultura dos povos africanos. Assim, os afro-brasileiros, ao conhecerem a história dos seus ancestrais, poderiam valorizar a sua própria cultura e, com isso, possivelmente, tornarem-se críticos, reflexivos e conscientes sobre os mecanismos e táticas de dominação e opressão impostos a eles.

A escola é incontestavelmente espaço fecundo para a reflexão, a aprendizagem, a troca de experiências e a transmissão de normas e valores que norteiam e preparam os indivíduos para se tornarem sujeitos autônomos, críticos e viverem em coletividade. No entanto, também é campo fértil para a reprodução de práticas racistas, sexistas, discriminatórias e preconceituosas.

Em grande parte, isso ocorre não apenas por conta das intencionalidades ocultas presentes na organização curricular eurocentrada e colonialista, marcada pela inferiorização dos saberes e conhecimentos de povos não europeus, mas também, dentre outros fatores, por a escola ser uma instituição que reproduz o que se passa em sociedade, e o racismo estrutura as relações sociais e institucionais brasileiras. Sendo assim, o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação e preconceito pode e deve partir da escola, nascedouro do

conhecimento formal e da compreensão e assimilação de conceitos importantíssimos para a construção e o exercício da cidadania. Isso será fundamental para que o educando se muna e empodere-se para transformar a si e a sociedade.

O movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia Inter étnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007, p.16).

A escola tem o dever de propiciar ao discente um ensino de história que o permita compreender os diversos fatores e os seus desdobramentos, que se converteram na base da desigualdade socioeconômica e do racismo estrutural brasileiro, dentre os quais, a abolição da escravidão em 1888, que não significou para os afro-brasileiros a conquista efetiva da cidadania, já que a liberdade não se converteu plenamente em igualdade formal. Com isso, o negro na sociedade pós-escravista esteve relegado à categoria de cidadão de 2ª classe, um quase-cidadão³.

No final do século XIX, o Estado brasileiro intensificou os mecanismos de exclusão dos afro-brasileiros, passando a investir significativamente na imigração europeia, tendo como finalidade o branqueamento da população brasileira e, ao mesmo tempo, criou barreiras limitando o acesso dos imigrantes de origem negroides. Diante disso, Moraes (2013) afirma que:

A Abolição, que em tese deveria libertar os cativos, na verdade apenas os ofertou, sem condições de competição, a um mercado de trabalho onde a concorrência por melhores postos já era uma realidade (a mão-de-obra europeia passou a ser estimulada em detrimento da mão-de-obra africana, por exemplo). (MORAES, 2013, p. 18-19).

Assim, os negros foram relegados a ocupar os espaços mais desprestigiados, sendo responsabilizados pelas mazelas existentes na sociedade brasileira, como, por exemplo, a pobreza e até mesmo pelas epidemias. Era fortemente difundida a ideia de que, caso um país tivesse a maioria da sua população composta por negros, estaria fadado ao insucesso e

³ Termo utilizado por Flávio dos Santos Gomes e Olivia Maria Gomes da Cunha, no livro Quase-cidadão - histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil, ao se referirem ao ex-escravo brasileiro e analisarem a sua condição sócio-política e jurídica pós 13 de maio de 1888.

provavelmente não seria capaz de alcançar a “civilidade”. A ideologia racista ganhava mais adeptos e entranhava-se na sociedade brasileira contribuindo para a formulação de uma política de branqueamento por meio da miscigenação, considerada por Silva (2007) como uma política inquestionável, tendo em vista que essa sociedade buscava universalizar-se como branca.

Para Gislene Santos (2005), “a eugenia afirma-se como negócio do Estado: construção da nacionalidade, aperfeiçoamento da população” (SANTOS, 2005, p.129). Assim, ainda que ideologicamente o Estado brasileiro ensinasse instaurar o branqueamento da população liderado pelas classes dominantes, estabeleceu-se uma política racial baseada na miscigenação, objetivando a formulação de uma sociedade pautada em uma convivência harmoniosa e democrática entre as raças.

A identidade nacional brasileira foi construída sob a crença de que o Brasil era uma nação onde todas as raças viviam em harmonia, sem conflitos ou segregações. No que se refere a esse aspecto, Kabenguele Munanga afirma que:

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, dominadas e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2008, p.77).

A expressão “democracia racial” só se fez presente na década de 1950. A partir daí, foi utilizada com frequência pelo Movimento Negro, que denunciava o descaso com a população negra, sem oportunidades de acesso à educação e à qualificação profissional, gerando um pensamento negativo acerca da capacidade desses indivíduos. A “relação pacífica” entre brancos e negros não era capaz de assegurar a dita “democracia racial”, uma vez que aos negros eram concedidas sempre as piores oportunidades de trabalho, os cargos mais subalternos. Eles compunham a maioria esmagadora de analfabetos e da evasão escolar, e a sua presença nas universidades era ínfima.

O Movimento Negro passou a desenvolver ações que denunciavam a segregação dos seus e a exigir por parte do Estado políticas públicas e leis capazes de incluir e inserir a população afro-brasileira em atendimento aos anseios das minorias sociais. Nas décadas de 1970 e 1980, o segmento realizou inúmeras manifestações e ações culturais, tendo inclusive

conseguido inserir alguns ativistas em cargos recém-criados como, por exemplo, nos Conselhos e Secretarias voltadas para o desenvolvimento de Políticas Públicas de Ações Afirmativas e na recém-criada Fundação Palmares (1988), vinculada ao Ministério da Cultura.

Segundo Campos (2018), é perfeitamente plausível que a população afro-brasileira seja enquadrada no contexto das minorias sociais e, portanto, passível, carente e ávida de políticas de ações afirmativas, visto que o passado dos seus ascendentes está diretamente associado à escravidão. Logo, os seus descendentes amargam ainda uma abolição malsucedida, que não foi capaz de promover a sua total integração. Por isso, é importante pensar e implementar as Políticas de Ações Afirmativas, cujo objetivo se dá no âmbito da valorização e do reconhecimento dos elementos culturais, políticos, econômicos e sociais da população negra na formação da identidade do povo brasileiro.

O povo preto resiste. Muitos mecanismos foram utilizados para silenciar, invisibilizar e construir nos imaginários dos diversos sujeitos um lugar do negro, marginalizado e subserviente. Na agenda política dos Movimentos Negros, havia três reivindicações vitais:

A denúncia do racismo, da discriminação racial e do preconceito de quem eram vítimas os negros brasileiros; a denúncia do mito da democracia racial como ideologia que impedia a ação antirracista; e a busca de construção de uma identidade racial positiva por meio do afro-centrismo e do quilombismo, que procuram resgatar a herança africana no Brasil (invenção de uma cultura negra). Ou seja, o movimento negro retomava as suas bandeiras históricas de “integração do negro à sociedade de classes”, acrescentando-lhes a nova bandeira de identidade étnico-racial expandida. Assim, tem-se três movimentos em um: a luta contra o preconceito racial, a luta pelos direitos culturais da minoria afro-brasileira e a luta contra o modo como os negros foram definidos e incluídos na nacionalidade brasileira. (GUIMARÃES, 2001, p.157).

O Estado brasileiro só veio reconhecer a existência do racismo em 1995, quando os Movimentos Negros reuniram cerca de 30 mil pessoas em Brasília, na Marcha Zumbi, que teve como objetivo denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de Políticas Públicas para a população negra. Naquele momento, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu que o Brasil era um país racista, e, naquela ocasião, assinou o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. A partir de 1997, a luta antirracista avançou no que se referia às legislações educacionais e à tratativa da diversidade cultural.

A luta antirracista teve seu desdobramento em legislações educacionais específicas e em referenciais para elaboração de currículos. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados entre 1997-1999, apesar das críticas aos documentos destinados ao ensino fundamental e médio em razão da fragilidade conceitual no trato

dado à diversidade cultural brasileira, não deixaram de representar discretos avanços. Isso porque a temática “Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional (...)”. (BRASIL, 1997, p.19).

Em 2003, como resultado das lutas antirracistas no país, principalmente do movimento negro e intelectuais negros, a sociedade civil organizada propôs e o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assinou a Lei 10.639/2003, finalmente reconhecendo institucionalmente a diversidade étnico-racial brasileira e transformando-a em componente curricular obrigatório.

Por mais contraditório que pareça, transformar o ensino de História da África em obrigatório evidenciava a sua ausência nos Currículos Escolares, o silenciamento e invisibilidade à qual foi relegado ao longo da história nacional. Essa ausência, além de reforçar a escola como um espaço de exclusão, contribuía para a reprodução do racismo. Em 2008, foi aprovada a lei 11.645/08, que alterava a 10.639/03, acrescentando a obrigatoriedade da inserção do Ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas na Educação Básica.

Sem sombra de dúvidas, a escola se configura como espaço das multirrelações. Diante disso, é o espaço perfeito e propício para que se estabeleçam discussões e reflexões para a construção de uma sociedade antirracista. A presença do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena na escola permitirá o desenvolvimento de uma consciência política e histórica da diversidade e propiciará a compreensão e valorização da cultura e história dos distintos grupos étnico-raciais, que, em conjunto, construíram a nação e formaram o povo brasileiro. Dessa forma, através da educação, será possível dar um grande passo em direção à superação da inferiorização, indiferença, injustiça, opressão e desqualificação a que os negros e os povos indígenas foram relegados.

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03

O grande inimigo da luta antirracista no Brasil continua a ser o mito da democracia racial, e tem como principal suporte a miscigenação. Esse mito resiste, insiste e persiste em existir na sociedade hodierna, e constantemente ressurgem em situações das mais distintas e muitas vezes de lugares inimagináveis, apresentando-se com o objetivo de impedir, deslegitimar, desqualificar o debate ou qualquer ação que insurja contra o racismo na sociedade

brasileira, alegando a falácia da inexistência do racismo no país e de um pretenso e descabido vitimismo por parte dos negros.

Durante toda a história da construção do sistema educacional brasileiro, a seleção e organização curricular das escolas foi pensada e estruturada por uma perspectiva eurocêntrica e monocultural, em que se privilegiava e priorizava-se a visão da população branca e silenciava, depreciava e invisibilizava outras etnias e culturas. Diante disso, os negros, que neste início de século, já somam mais da metade da população nacional, muitas vezes não se identificam e muito menos se veem representados nos conteúdos ministrados nas escolas, configurando-se inclusive, dentre outros fatores, em uma das potenciais razões para a diminuta permanência de muitos deles nos bancos escolares.

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. (SILVA, 2008, p. 498).

É possível perceber que tradicionalmente o sistema educacional brasileiro estabeleceu a instituição de uma educação voltada para o atendimento das aspirações das elites, tendo como objetivo a manutenção de antigas estruturas sociais, de modo que mantivessem sua posição hierárquica intacta no topo do controle do país. A cultura branca, eurocêntrica, se impôs sobre as demais culturas e, com isso, assegurou e consolidou o seu lugar de poder.

A elite branca, dirigente dos órgãos governamentais, despreocupada com as desigualdades socioeconômicas e raciais, seus desdobramentos e impactos, não se atentou à necessidade da promoção de ações sociais que atendessem a todos os cidadãos. Mesmo após a abolição da escravidão, criou dispositivos eficazes para barrar o acesso dos negros à educação.

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além da cor da pele, destaca Santos (2000), tratava-se também do lugar a ocupar na sociedade, de poder. (SILVA, 2007, p.495).

Foi apenas a partir da primeira década do século XX que o Estado passou a redefinir o seu papel como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades sociais

entre brancos e negros, e a necessidade de intervir assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira.

Segundo dados registrados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE, em 2000, os negros⁴ representavam cerca de 45% da população total, o que já fazia do Brasil o país com a segunda maior população negra do mundo. Em 2004, 51,2% da população se declarava branca e 48,2% preta ou parda. A partir de 2010, o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1%, e o de pretos também subiu de 6,2% para 7,6%, totalizando 50,7%. Em 2014, os negros já representavam 53,6% da população; os brasileiros que se declaravam brancos eram 45,5%; e, em 2020, o percentual de pessoas que se declararam negras no Brasil foi de 56,10%.

Analisando os dados do IBGE, é possível perceber que já a partir do início da primeira década do século XXI, com a aprovação da lei 10.639/03, da intensificação das discussões sobre as relações étnico-raciais e da implementação das políticas afirmativas, ocorreu um crescimento no percentual das pessoas que se declaram negras, ultrapassando mais da metade da população total do país. É oportuno dizer que o avanço das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, com destaque para a educação, dissemina a valorização da cultura negra, bem como a sua importância na construção da identidade nacional. É possível observar um aumento significativo de negros e negras orgulhosamente externalizando esteticamente a sua negritude, símbolo de uma valorização e orgulho identitários pouco vistos anteriormente.

As Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial passaram a ter uma maior visibilidade e urgência por parte do Estado no ano de 2001. Isso se deu por conta das pressões dos movimentos sociais e também por meio das orientações e recomendações do plano de ação, aprovado e ratificado por mais de 150 países na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), que contou com participação e controle social efetivo dos movimentos. Durante essa conferência, foram firmados acordos e o Brasil reconheceu a urgente necessidade de resgate dos valores, história e cultura dos africanos e das contribuições dos afro-brasileiros no processo que culminou na formação do seu povo.

⁴ O IBGE conceitua como negros a soma de pretos e pardos.

Em 2003, com a aprovação da Lei Federal 10.639, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/28/96 foi alterada, incluindo no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Para tanto, o artigo 1 da LDB passou a vigorar acrescido dos artigos: 26-A, 79-A e 79-B. No artigo 26-A, ficou determinado que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o Ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira,

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras § 3º. (VETADO) (BRASIL, 1996).

O artigo 79-A foi vetado. Já o artigo 79-B determinou que o calendário escolar incluísse o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Em 2008, a LDB sofreu uma nova alteração, além da modificação ocorrida com a Lei nº 10.639/03; e em 10 de março de 2008 foi homologada a Lei nº 11.645. Esta por sua vez modificou a lei 10.639/03 e acrescentou o Ensino da História dos Povos Indígenas. Desse modo, as duas outras epistemes bases da formação do povo brasileiro estariam agora, obrigatoriamente, inseridas na organização curricular da Educação Básica.

Uma vez promulgada a lei 10.639/03, urgia a necessidade de regulamentação da temática da História e Cultura Afro-brasileira. Para tanto, foi constituído um grupo de trabalho composto por representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Palmares.

Os trabalhos resultaram na aprovação do Parecer 03/2004, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (EHCABA), regulamentando, assim, a alteração na LDB. No mesmo ano, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, trazendo de volta a questão racial para a agenda nacional.

A inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (HCABA) nos Currículos da Educação Básica, sob decisão política, gerou importantes reflexões pedagógicas, inclusive reverberando na formação dos professores, pois seria preciso uma formação inicial e continuada dos docentes com a finalidade de orientação para aplicabilidade dos conteúdos, em consonância

com as demandas exigidas pela Lei. Tal inclusão também provocou a necessidade da promoção de uma adaptação curricular nas Universidades brasileiras, principalmente no quesito da formação inicial dos docentes, implementando, nas suas grades curriculares, que, em sua maioria, era eurocêntrica, sobretudo nas licenciaturas, disciplinas voltadas para a História da África, da Cultura Afro-brasileira e a História das Culturas dos Povos Indígenas.

Os currículos escolares foram obrigados a introduzir, em suas propostas pedagógicas, o Ensino da História da África e dos Africanos, a Luta dos Negros no Brasil, a Cultura Negra Brasileira e o Negro na Formação da Sociedade Nacional. A finalidade de tal inclusão é a de produzir um novo olhar aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, através do resgate e reavaliação do papel e contribuição do povo negro para a formação econômica, social, política e cultural da nação brasileira.

É preciso ter a clareza de que mais do que garantir vagas para negros nos bancos escolares, é necessário também assegurar a inserção e valorização da história e cultura do seu povo, buscando a reparação histórica dos danos à sua identidade e a seus direitos. A importância do estudo e ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não é restrita apenas à população afrodescendente. Todos os brasileiros, independente da etnia, devem ter a consciência da necessidade de uma educação que os permitam tornarem-se cidadãos atuantes e críticos em meio a uma sociedade intercultural, e capazes de construir uma nação democrática, diversa, livre de preconceitos e discriminações de quaisquer espécies.

A lei 10.639/03 dá visibilidade a outras epistemes, que não mais apenas a europeia, indo de encontro a um currículo de história que inferioriza e apresenta o negro apenas como escravo subserviente, desprezando a participação das populações negras e indígenas no processo de construção do nosso país ao apresentar narrativas estereotipadas e folclóricas sobre seu patrimônio cultural e humano.

O dispositivo legal traz em seu íntimo uma pedagogia antirracista, voltada para o estudo das relações étnico-raciais, que visa proporcionar aos discentes negros e não negros a possibilidade de um real conhecimento, entendimento e valorização da sua cultura. Em consonância com tal reflexão, as DCNERER destacam a importância das:

[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão

parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais para ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 18-19).

A lei preceitua que a temática étnico-racial seja tratada preferencialmente pelas disciplinas de História, Artes e Literatura Brasileira, contudo tais questões, em especial a situação do negro e indígena no Brasil, devem ser vivenciadas em todas as disciplinas, no decorrer de todo o ano letivo, de forma integrada e interdisciplinar.

Para Matos (2004), “nossas escolas precisam formar o estudante para pensar, questionar, fazer análises da sua própria realidade”. Assim, os negros e os não negros, ao tomarem conhecimento efetivo da história e cultura que lhes foi negada, serão capazes de identificar os discursos formadores de preconceitos sociais e poderão se posicionar com dignidade contra o racismo, o processo de desqualificação desses indivíduos, a depreciação a que o povo negro foi submetido, o processo de invisibilidade e a intolerância religiosa, utilizando argumentos adequados.

Faz-se importante destacar que não se trata de uma mera substituição etnocêntrica do europeu pelo africano e indígena, até porque cairia no mesmo erro dos colonizadores, e sim da ampliação do currículo da disciplina que historicamente negou a história e cultura afro-brasileira e indígena, como bem destaca Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos. (SILVA, 2007, p.500).

É preciso uma atenção especial aos significados das DCNERER. Como e se ela será efetivada dependerá dos vínculos dos docentes, coordenadores e gestores com a lei e com as possíveis interpretações feitas da mesma. Gomes sinaliza que;

É bom atentar para o título das diretrizes: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ou seja, a discussão sobre a África e a cultura afro-brasileira encontra-se em um campo mais amplo: a educação das relações étnico-raciais. Talvez seja essa a novidade mais interessante que as diretrizes trazem. A discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e

política se for realizada no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais. (GOMES, 2013, p.81).

O Estado brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), instituiu o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e, em seu texto, reconhece que a lei 10.639/03 não está efetivada e requer um amplo esforço da comunidade escolar em sua efetivação. Apesar de nas últimas décadas a educação brasileira ter alcançado melhorias, ainda não conseguiu alcançar a equidade de tratamento didático pedagógico entre suas etnias. No Plano, são elencadas as diretrizes para cumprimento pelos diversos atores, instâncias governamentais e os respectivos papéis que cada um deve efetivar.

Deve ficar explícito que estamos aqui falando de processo de implementação da Lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam orquestradas por esse Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCN's da Educação para as Relações Étnico-raciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outros. (BRASIL, 2013, p. 17-18).

Com o Plano de Implementação, o MEC conseguiu dar maior visibilidade, consistência e direcionamento à questão das relações étnico-raciais. Ainda propõe mudanças não apenas na legislação educacional, mas, principalmente, na prática escolar e na mentalidade de toda a população brasileira. As leis 10.639/03 e 11.645/08 não têm por objetivo apenas a anexação de novos conteúdos e a adoção de novos métodos de ensino. Elas vão muito além, posto que exercem um papel de reestruturação, revisão e transformação dos paradigmas brasileiros no que diz respeito às relações étnico-raciais. Tais paradigmas incluem uma readequação dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, com vistas a promover transformações sociais.

A partir de 2019, com o governo do atual Presidente Jair Messias Bolsonaro, a educação vem sofrendo ataques e alguns importantes retrocessos, tais como: cortes e contingenciamentos orçamentários; intervenções na democracia interna de instituições de ensino com a designação de reitores temporários; investimentos na militarização de escolas, um total desrespeito às prioridades e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros mais. Segundo matéria publicada

pelo Jornal Folha de São Paulo⁵, em 14/02/2021, os investimentos do MEC nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro foram os menores desde 2010 e afetou todas as esferas educacionais.

A BNCC tem o papel de definir o que os alunos da Educação Básica devem aprender em todas as redes de ensino e ser a grande articuladora do sistema educacional nacional, devendo estar em conformidade com o que preceitua o PNE. A sua observação é um dos requisitos para ajudar a garantir objetivos, como a equidade educacional e a melhora do aprendizado.

As redes escolares municipais e estaduais tiveram o desafio de criar seus próprios currículos, contemplando as realidades regionais em diálogo com educadores e estratégias de ensino. Em 2019, a implementação da BNCC foi prejudicada devido às divergências ideológicas dos seus idealizadores com o governo e pela suspensão temporária das verbas ao ProBNCC⁶.

O governo também promoveu a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Isso representa um importante retrocesso no campo dos direitos educacionais e configura-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

E os retrocessos não param. Em fevereiro de 2021, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) publicou o edital para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2023. Nele, foram suprimidas exigências da obrigatoriedade de aspectos importantíssimos a serem contemplados nos livros didáticos, tais como a especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher, do combate ao racismo e do respeito à diversidade.

O caminho a percorrer para a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista ainda é longo, e as dificuldades são muitas, principalmente em meio a um cenário político conservador e a gestões que prestam um verdadeiro desserviço à nação e à educação.

⁵ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/sob-bolsonaro-gasto-do-mec-com-investimentos-e-o-menor-desde-2015.shtml>. Acesso em: 05/07/2021.

⁶ Instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, o programa tem o objetivo de apoiar financeiramente as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoas/programa-de-apoio-a-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-probncc>. Acesso em: 26/07/2021.

A lei 10.639/03 já completou a maioria e infelizmente ainda não conseguiu ser implementada em sua plenitude.

Muitas são as escolas em todo o país que ainda ignoram a existência da lei e a abordagem da temática étnico-racial continua a depender da preocupação individual do sujeito professor e do projeto de sociedade que ele defende. Isso se dá em grande parte devido à ausência de empenho, recursos, formação continuada e esforços por parte do poder público, que facilitam o descumprimento da lei 10.639/03 e a manutenção de currículos etnocêntricos e monoculturais, dificultando assim a efetivação do ensino das relações étnico-raciais e do combate ao racismo.

1.3 LAURO DE FREITAS: QUEM ÉS TÚ?

Segundo Freitas (2019), o Município de Lauro de Freitas nasceu Santo Amaro do Ipitanga e originou-se nos primeiros tempos do Brasil colonial, em 1552, quando Garcia D'Ávila, criado e almoxarife de Tomé de Souza, foi presenteado pelo então Governador-Geral do Brasil com duas léguas de terras ao longo do mar, nos campos de Itapuã e Vale do Rio Joanes. Uma missão jesuíta instalou-se na região, e na parte mais alta da cidade foi construída a Igreja Matriz Santo Amaro de Ipitanga. A partir dela, desenvolveu-se freguesia que recebeu o mesmo nome. A população da região era formada por um grande número de indígenas habitantes do Morro dos Pirambás.

O autor conta que a proximidade do mar facilitava o escoamento da produção agrícola, com isso, a região se dedicou ao cultivo da cana-de-açúcar, alcançando, a partir daí o seu ápice econômico, destacando-se os engenhos: Japara, Cají, Quingoma e São Bento. Essa riqueza foi fruto do trabalho de homens e mulheres negros e negras escravizados, traficados da África e dos seus descendentes, substituindo os índios que iam sendo ferozmente exterminados pelos portugueses.

A Freguesia de Santo Amaro de Ipitanga, compunha um dos distritos mais importantes no cerne das Capitâneas da Bahia. Sua relevância comercial para o país se mostrou como uma grande potência no que se refere aos engenhos de açúcar, na atuação de negros escravizados em seu cultivo e no processo tecnológico da produção de açúcar a partir da cana caiana. (RIBEIRO E OLIVEIRA, 2019, p. 18).

A Freguesia Santo Amaro da Ipitanga foi fundada em 1578 pela Companhia de Jesus, com a permissão do Bispo do Brasil, Dom Antônio de Barreto. É importante ressaltar que, antes desse acontecimento, os jesuítas já teriam iniciado o processo de aldeamento e catequização dos índios às margens do Rio Joanes, com a fundação da “Aldeia do Espírito Santo”, em Abrantes, porém a paróquia considera o ano de 1608 como o de sua fundação oficial.

O território ipitanguense foi palco de grandes resistências protagonizadas por indígenas, negros e negras escravizados (as). A título de exemplo, podemos destacar o “Combate do Rio Joanes”, travado em 1814, nas margens do rio, onde hoje é o bairro de Portão, e que resultou em muitas mortes. Segundo Gildásio Freitas (2019), o levante do Rio Joanes fez parte dos movimentos que antecederam a Revolta dos Malês, em 1835, e não será esquecido, tendo inclusive o seu lugar marcado no calendário histórico e escolar do município como forma de preservar a história e cultura local.

Santana (2019) conta que a região de Lauro de Freitas também abrigou muitos quilombos, como o quilombo do Buraco do Tatu, situado numa área limítrofe entre as freguesias de Pirajá e Santo Amaro de Ipitanga, o quilombo indígena do Quingoma, dentre outros. O Engenho do Caji, em Santo Amaro do Ipitanga, foi local de pouso da esquadra do General Labatut, em 1822, e palco da linha de cerco terrestre da tropa do Imperador dom Pedro I, que ia de Itapuã a Pirajá, em 1823.

O território esteve intimamente presente nas batalhas pela Independência da Bahia e possuía grande prestígio e poder econômico, já que existiam 13 engenhos situados na região. Santo Amaro de Ipitanga era parte do território que hoje compreende a cidade de Salvador até que, em 1880, passou a ser distrito de Montenegro, atual Camaçari, retornando ao domínio de Salvador em 1932. Em 1953, através da Lei Estadual n.º 628, de 30/12/1953, foi criado o Distrito de Ipitanga, subordinado ao município de Salvador.

Em 1962, após resoluções, decretos, leis, e atendendo aos anseios de velhos moradores, o distrito de Ipitanga foi então emancipado, com o nome de Lauro de Freitas, nome dado em homenagem ao Dr. Lauro Farani Pedreira de Freitas, falecido em acidente aéreo, em 1950, quando de sua candidatura praticamente vitoriosa a Governador do Estado da Bahia. Onze anos depois, o município passou a integrar a Região Metropolitana de Salvador.

Lauro de Freitas está localizado ao norte da capital baiana, é um município da Região Metropolitana de Salvador, também conhecida como Grande Salvador, no Litoral Norte do estado da Bahia. Segundo dados do IBGE, em 2020 sua população era estimada em 201.635 habitantes e possui uma área de 58,043 quilômetros quadrados. É exemplo típico de

explosão demográfica e de crescimento urbano desordenado, por conta da celeridade no desenvolvimento urbano e falta de planejamento durante esse processo.

Segundo dados colhidos na Wikipédia, Lauro de Freitas possui em seu território o Rio Joanes, que deságua no Oceano Atlântico e separa Lauro de Freitas de Camaçari e o Rio Ipitanga, que corta a cidade, desaguando no Rio Joanes. A unidade de conservação do município que se destaca como apta à prática do ecoturismo é a Área de Proteção Ambiental Joanes/Ipitanga, com cerca de 22.000 hectares de Mata Atlântica. Abriga ainda um litoral de 6 (seis) quilômetros banhados pelo Oceano Atlântico.

Figura 1- Localização do Município de Lauro de Freitas/Ba



Fonte: Google

A Igreja Matriz de Santo Amaro de Ipitanga é o mais representativo monumento arquitetônico do município. Datada do século XVII, a igreja do padroeiro da cidade está localizada em um dos pontos mais altos do município. No dia 15 de janeiro, é realizada uma festa em sua homenagem com forte apelo popular, ocorrendo a lavagem da escadaria da Igreja Matriz, com a participação de grupos folclóricos e cavaleiros, cortejo, procissão e missa solene. As baianas fazem as honras da festa, lavando as escadarias e abençoando os fiéis, banhados pela água dos potes. Este é o maior evento local e importante atrativo turístico.

Figura 2- Paróquia de Santo Amaro de Ipitanga em Lauro de Freitas



Fonte: Jornal Grande Bahia⁷

A diversidade étnico-racial está presente em cada canto da cidade de Lauro de Freitas. Um levantamento realizado pela Prefeitura-LF, no ano de 2006, identificou mais de 300 terreiros, concentrados principalmente na localidade de Jambreiro e Areia Branca, e constatou a importância sociocultural e a influência que essas organizações exercem sobre a comunidade. Chamo a atenção para a existência da localidade de Quingoma, que em seu interior abriga uma comunidade reconhecida como de remanescentes quilombolas e a reserva indígena Thá-fene. Tal localidade e comunidades quilombola e indígena serão contribuintes e peças fundamentais para esta pesquisa.

Com mais de 80% de sua população afrodescendente, o município de Lauro de Freitas tem sua cultura e valores fortemente influenciados pelas manifestações de matriz africana, revelados nos terreiros de candomblé, que estão entre os mais conhecidos do país, na história de vida de seu povo e em expressões culturais como o samba de roda, a capoeira e outras artes. (LAURO DE FREITAS, 2006, p. 2).

Os povos indígenas também assinalam essa diversidade étnico-racial presentes no município. Na reserva Thá-fene (Semente Viva), vivem famílias de índios das etnias Fulni-ô e Kariri-Xocó. Segundo Pacheco e Xavier (2014), o termo “Kariri-Xocó”, que significa “povo calado”, é utilizado para se referir ao grupo indígena “Kariri”.

⁷ Disponível em: <https://www.jornalgrandebahia.com.br/2021/01/lauro-de-freitas-paroquia-de-santo-amaro-de-ipitanga-completa-413-anos-de-historia-e-f>.

Enfim, o município possui resquícios substanciais de uma riqueza histórica que demarca traços e legados multiculturais na sua constituição. Detém grande influência da cultura indígena, que ficou gravada na nomenclatura de vários de seus lugares e na manutenção da presença da reserva indígena em seu território.

Possui uma grande herança da cultura africana, com seus terreiros de candomblé e comunidades de remanescentes quilombolas; grupos de capoeira, sambistas, no seu calendário cultural em que se destacam os grupos culturais dos bairros mais antigos e as rodas de samba, da Sede a Areia Branca; e também preserva traços da cultura europeia, manifestada nas rezas de Santo Antônio, nas procissões, nos ternos de reis, no carnaval e em outras manifestações populares, além do seu templo de mais de quatrocentos anos, localizado na sua praça principal.

1.3.1. Lauro de Freitas e a Lei Federal nº 10.639/2003

Lauro de Freitas respira história e cultura. A construção histórica, social, cultural e racial do município desde o seu nascedouro esteve impregnada pelas contribuições afro-brasileiras e indígena. Os gestores municipais que estiveram à frente do executivo nesse início de terceiro milênio, pressionados pelos movimentos sociais e por atuações pontuais exitosas de docentes particularmente comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais, passaram a se mostrar um pouco mais sensíveis e abertos à inserção das discussões ligadas à diversidade e à lei 10.639/03.

Tal interesse se mostrou evidente com a declaração proferida pela então prefeita do município, Moema Gramacho, na abertura do Seminário Palmares contra Discriminação (UPB, 2009)⁸: “Temos uma dívida histórica com os negros e estamos lutando para banir a discriminação de nossa realidade”.

No ano de 2006, a prefeitura de Lauro de Freitas firmou parceria com o Ministério da Cultura através da Fundação Palmares, como forma de garantir apoio técnico e institucional para o desenvolvimento de ações de valorização da cultura afro-brasileira e resgate da história, saberes e valores de matriz africana no município. A Secretaria de Governo e o Departamento de Promoção da Igualdade Racial responderiam pela parceria no município.

⁸ UPB- Informe, **Lauro de Freitas é referência em Políticas Públicas para Negros**. [S.I] Salvador, 20/11/2009. Disponível em: <https://upbinforme2009.blogspot.com/2009/11/lauro-de-freitas-e-referencia-em.html>.

Segundo o então presidente da Fundação Palmares, Ubiratan Castro, a parceria objetivou acelerar a viabilização do compromisso firmado entre a Fundação Palmares e a Prefeitura Municipal, para a implantação da Lei de Proteção ao Patrimônio Cultural Afro-brasileiro, que buscava resgatar, proteger e dar visibilidade aos saberes e valores culturais dos terreiros de candomblé, as plantas sagradas, as danças, a gastronomia, o artesanato e outras manifestações de matriz africana.

Essa parceria mostra a compreensão da administração municipal da importância da cultura de origem africana na sociedade do município e a sua preocupação em implementar ações de valorização e reconhecimento da história do nosso povo”, argumenta o secretário. A proposta é desenvolver ações conjuntas, envolvendo todas as secretarias municipais, nas localidades com maior concentração de afrodescendentes, potencializando a promoção da igualdade racial e a inclusão social. Essas ações subsidiarão a construção de políticas públicas que contribuam para o resgate da enorme dívida social que o país tem com a população negra. (LAURO DE FREITAS, 2006, p. 1).

Os caminhos percorridos por Lauro de Freitas para contribuir com o “resgate da dívida social que o país tem com a população negra” tem avançado timidamente através de políticas públicas e em congruência com a lei federal 10.639/03. Na primeira década de aprovação da lei, apesar de o município ter inserido no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, fez-se muito pouco para efetivamente promover a implementação e a execução de uma educação antirracista, de valorização da história e cultura do povo negro e indígena e para as relações étnico-raciais.

Em 10 de setembro de 2009, foi promulgada no município a lei Ordinária nº 1344, que instituiu como feriado municipal o dia 20 de novembro, “Dia Municipal da Consciência Negra”, data do aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, um dos principais símbolos da resistência negra à escravidão.

(...) a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2008).

Assim como na maioria dos municípios brasileiros, em Lauro de Freitas a lei 10.639/03 enfrentou e continua enfrentando uma série de barreiras para ser implementada em sua plenitude. Ainda que conte efetivamente com território e cenário político ideologicamente favorável, a lei vem enfrentando dificuldades de ordem operacional.

A falta de vontade política das gestões em promover a sensibilização da comunidade escolar, oferta efetiva de formação continuada, investimentos em materiais didáticos adequados à temática e a manutenção de uma organização curricular ainda muitas vezes pautada num discurso com bases eurocentradas e monoculturais tornam a execução da lei uma missão extremamente difícil para muitos. Para que a lei alcance seus objetivos estruturantes, é necessária a adoção de uma pedagogia e currículo com perspectivas emancipatórias, libertárias, humanizantes, plurais e democráticas no cotidiano escolar, em que outros repertórios de conhecimento e outras epistemologias possam dialogar com e pela diversidade no seio escolar.

Accioly (2019) conta que a implementação da lei 10.639/03 começou a ser impulsionada no município de Lauro de Freitas quando a própria autora, educadora da rede municipal-LF, colocou em prática um projeto na escola em que atuava, cujo objetivo era trabalhar a origem étnica do município, conectando-se com as leis 10.639/03 e 11.645/08. O projeto ganhou notoriedade e os prêmios Onirêrê da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e o Arte na Escola Cidadã, do Instituto de Artes de São Paulo. A Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia tomou conhecimento da premiação e deu início a um diálogo com o município de Lauro de Freitas, propondo a construção de um setor na Secretaria Municipal de Educação-LF cuja função seria promover ações que propiciassem a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na rede municipal-LF.

Com o despertar do interesse por parte do Estado, a rede municipal se viu obrigada a sair da quase inércia e realizar ações mais contundentes para a implementação da lei no município-LF. Percebeu a necessidade da construção de uma agenda e da promoção de uma política pública municipal com vistas à formação de docentes e coordenação pedagógica, objetivando estimular discussões, concepções, produções e mudanças teórico-metodológicas com a finalidade da inclusão da história e estudo da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas da rede-LF.

Em 2013, foi criada a Divisão de Ações Afirmativas, sendo inicialmente um núcleo e depois fazendo parte do organograma da Secretaria de Educação do Município-LF (SEMED), como Divisão. A partir daí o município-LF começou a pensar em projetos na perspectiva de uma Educação que incluísse temas como raça, orientação sexual e gênero. Para tanto, foram elaborados seminários contendo propostas metodológicas com o intuito de estruturar novas práticas pedagógicas.

Assim, o movimento da Divisão de Ações Afirmativas foi o de se buscar, efetivamente, como um importante instrumento de enfrentamento ao racismo, sexismo, machismo, a intolerância religiosa, as homo-lesbo-bi-transfobias no contexto escolar, efetivando discussões teóricas e metodológicas. Como não poderia ser diferente, nos anos subsequentes, a Divisão de Ações Afirmativas ganha uma projeção institucional e passa a ser o Departamento de Inclusão e Diversidade, dentro do organograma da Secretaria Municipal de Educação, com a Direção do Sr. Eriosvaldo Menezes, ex-superintendente de Promoção da Igualdade Racial nos anos de 2012– 2015 e militante do Movimento Negro Unificado. (ACCIOLY, 2019, p. 150).

Os preceitos enunciados na lei 10.639/03 trouxeram para o Ministério de Educação, em 2014, o desafio de constituir o Plano Nacional da Educação (PNE). O texto do Plano Nacional (BRASIL, 2014) foi construído como um documento pedagógico com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que venham porventura a se manifestar no ambiente escolar.

O Plano recomendou que os municípios em seus sistemas cumprissem e fizessem cumprir o disposto da Resolução CNE/ CP 01/2004, inclusive observando na sua rede privada a necessidade de obediência à LDB, alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Com isso, em 2015, foi publicado o Plano Municipal de Educação de Lauro de Freitas (PME-LF), e este manteve metas semelhantes às do Plano Nacional de Educação.

O PME-LF se constituiu em um documento norteador e instrumento estratégico de planejamento educacional que deverá vigorar entre os anos de 2014 a 2023. Foi estruturado com base em estratégias, dentre as quais sinalizava a necessidade da “sensibilização” dos agentes educativos e da sociedade civil para que participassem do processo de elaboração. Para alcançar tal estratégia, a Secretaria de Educação realizou o “Seminário Plano Municipal de Educação e Plano Único de Carreira”.

Após a sensibilização, foi criado, através de Decreto Municipal, um “Grupo Colaborativo” com diversos representantes da sociedade civil e governo, e uma audiência pública para validação do PME-LF, com participação de entidades governamentais e não governamentais, autoridades e demais interessados. O documento foi aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores de Lauro de Freitas, em junho de 2015. No decreto que institui a Lei Municipal 1.568 (PME-LF), são encontrados “indícios” da inclusão da diversidade em duas das dez diretrizes:

Art. 2.º São diretrizes do Plano Municipal de Educação – PME:

(...)

III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

(...)

X - Promoção dos princípios de respeito humano, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental. (LAURO DE FREITAS, 2015).

No corpo do texto, é feita menção à inclusão da “diversidade cultural”, assim como a garantia de um “sistema educacional inclusivo”, assegurando a especificidade da educação especial. As metas do PME de nº 1, 2, 3, 7, 8, 11, 12 e 13 trazem em seus bojos as estratégias direcionadas a assegurar as práticas afirmativas educacionais. A título de exemplo, a meta 1 traça como estratégias:

1.21 garantir um currículo para a Diversidade contemplando os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico fazendo compor as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, asiáticos, itinerantes, europeus e de outros países das Américas.

[...]

1.23 reconhecer e valorizar as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação como temas norteadores de todo os conteúdos da educação infantil.

1.24 adequar calendário, organização cronológica, diversidade de línguas, respeito as crenças, valores, visões de mundo, memória, visando atender as especificidades das populações indígenas e afro-brasileiras que compõem a história do Brasil no sentido de fortalecimento e reafirmação de sua identidade étnica. (LAURO DE FREITAS, 2015, p.134-135).

Vale destacar que as estratégias do PME-LF também preveem garantias de direitos quanto à educação dos povos indígenas e quilombolas, contudo, apesar de o município abrigar comunidades de remanescentes quilombolas e povos indígenas, não se fala na oferta da educação escolar quilombola e da educação escolar indígena.

O documento também não é explícito quanto à especificidade da oferta de formação continuada para gestores e docentes que integram as escolas polo ou núcleo que recebem discentes das comunidades quilombolas e indígenas. Tais formações teriam o objetivo precípua de ofertar aos gestores e docentes dessas comunidades específicas, subsídio teórico, metodológico e pedagógico para o atendimento desse público, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (DCEEEQ).

Defende, de forma genérica, a realização de formação continuada não somente para o corpo docente, mas para toda a comunidade escolar, objetivando trazer para a agenda pública

do município ações de intervenção positiva que atuem na eliminação da desigualdade e garantia de direitos aos grupos socialmente discriminados e excluídos.

Se compromete a ofertar suporte na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos para as escolas da rede municipal a partir das matrizes civilizatórias oriundas do município e a implementação de políticas públicas de prevenção à evasão motivada por preconceito racial e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Propõe ainda a garantia de ensino e a criação de sistema de monitoramento da aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, quanto ao ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no contexto das escolas, visando à promoção da Igualdade Racial do município através dos órgãos fiscalizadores que fazem parte do organograma da administração pública do município.

Foram realizadas algumas poucas ações objetivando contemplar as estratégias propostas pelo PME-LF no que concerne à diversidade e relações étnico-raciais, dentre as quais, políticas multissetoriais que visavam fomentar práticas pedagógicas de combate ao racismo e promoção da diversidade étnico-racial.

O PME- LF elencou metas que, à primeira vista, parecem determinantes para o alcance da superação das desigualdades educacionais, da inclusão e garantia de uma educação para a diversidade e para as relações étnico-raciais. Ocorre que, na prática, tais metas em sua maioria se mostraram uma falácia, um tanto quanto utópicas e inalcançáveis. Para que fossem efetivas, careciam da promoção de políticas públicas para a diminuição das desigualdades educacionais, estruturação das escolas, disponibilização de livros didáticos voltados à temática, oferta de formação continuada e da devida atuação e suporte deveras ofertados pelo município.

Efetivamente as ações promovidas pela PME-LF foram pontuais e continuam a ser insuficientes, não atingiram toda a comunidade escolar e muito menos subsidiaram transformações nas escolas da rede. Indígenas e quilombolas não foram ouvidos para a formulação do PME-LF e continuam sem gozar do direito a uma educação específica e de valorização de seu povo.

Em entrevista concedida a Santos e Aguiar, e publicada pelo jornal A TARDE, em 24/08/2019, Valdir Silva, presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Lauro de Freitas (Asprolf), denunciou que a construção do Plano Municipal de Educação não foi democrática e não teve participação da sociedade, “O prefeito enviou o projeto direto para Câmara de Vereadores, onde foi aprovado de forma autoritária e

antidemocrática. Até hoje, estamos carentes de um plano que aponte perspectivas. Falta um norte, um caminho para educação em nosso município”.

Na mesma entrevista publicada pelo Jornal A TARDE, em 24/08/2019, Cristina Kavalkievicz, coordenadora da Educação Básica de Lauro de Freitas, reconheceu a existência de problemas no plano de educação. De acordo com ela, o que foi aprovado em 2015 é uma mera cópia do Plano Estadual, com pequenas adaptações, “Demos alguns passos, mas o acompanhamento foi fragilizado por não ser um plano elaborado por nós, não ter a cara do município e ser cheio de metas inalcançáveis”, enfatizou.

Preciso mais uma vez ressaltar que, apesar das ações realizadas pela prefeitura, muitos dos avanços obtidos no município no que concerne à educação antirracista e para as relações étnico-raciais deve-se em grande parte ao engajamento de alguns dos docentes da rede pública municipal de Lauro de Freitas. Professoras e professores compromissados, conscientes quanto à identidade negra como uma escolha político-ideológica, comprometidos com o enfrentamento do racismo estruturante na nossa sociedade, com a concretização de uma educação antirracista e multicultural, capaz de eliminar as diferentes formas de desumanização e colonização.

Visando avançar nas políticas de promoção da educação antirracista e na tentativa de alavancar a lei 10.639/03, promovendo a inserção efetiva da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica da rede municipal, permitindo uma discussão permanente e elevando a temática de tema transversal a disciplina curricular, o município, em 2018, através da SEMED, alicerçado pelo Departamento de Inclusão e Diversidade, iniciou as discussões para a criação da disciplina Cultura e História Afro-brasileira e indígena (CHABI).

No primeiro trimestre de 2018, foram iniciados os debates sobre a inclusão da disciplina no currículo da rede municipal de ensino, sendo realizadas sequências de estudos e debates envolvendo a comunidade escolar, liderados pela Coordenação da Educação Básica. Foi criada uma resolução, realizados diálogos com o Conselho de Educação e audiência pública para a alteração da grade curricular da rede municipal de educação. No mesmo ano, a disciplina foi inserida em todos os âmbitos educacionais oferecidos pela rede municipal de Lauro de Freitas, desde a educação infantil, ensino fundamental e a educação de jovens e adultos.

Além de obedecer à determinação legal, o estudo da cultura e história afro-brasileira e indígena (CHABI) relaciona-se com a formação histórica, cultural, social e racial do município, cuja característica da população local é de maioria afrodescendente. Segundo último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas –IBGE, cerca de 82% da população lauro-

freitense é negra, e este é um dado que não pode ser desprezado na elaboração de políticas públicas educacionais.

Após a criação da lei 10.639/03, a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena foi tratada no município-LF de forma transversal e representou um pequeno passo inicial na compreensão da necessária valorização e reconhecimento da história e cultura desses povos formadores da nação brasileira. Até 2018, a temática esteve desfocada no currículo escolar, dependia da compreensão, conhecimento e consciência do sujeito professor da Educação Básica das redes públicas e do setor privado.

Algumas escolas desenvolveram projetos envolvendo a temática e, em maior ou menor intensidade o tema foi trabalhado, todavia muitas vezes perdeu força de um ano para outro. Em outras ocasiões, esteve até mesmo simplesmente reduzida a um ou outro capítulo de livro didático de História, Língua Portuguesa e Arte, sendo tratado com ênfase apenas na semana ou no dia da consciência negra. Portanto, acabava por não atingir os objetivos precípuos da lei.

O novo componente foi pensado para avançar e dar continuidade a essa compreensão, garantindo a discussão da temática durante todo o ano letivo, para, além disso, e aliada à letra fria da lei, que preceitua que a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena deva ser tratada também pelos demais componentes curriculares, permitir a efetiva visibilidade e protagonismo da educação para as relações étnico-raciais em todas as instituições de ensino do município.

Diante desse diagnóstico, a Coordenação de Educação Básica de Lauro de Freitas decidiu criar um Componente curricular voltado para as temáticas citadas acima, no sentido de desconstruir de forma mais incisiva as construções ideológicas do sistema escravocrata que dominavam a sociedade colonial no Brasil. Dessa forma, possibilitou-se ao estudante o sentido do pertencimento a este território, do reconhecimento e valorização da sua ancestralidade, história e cultura, e também a posicionar-se e indignar-se de forma crítica e ativa contra toda e qualquer forma de preconceito e de injustiça. Segundo a Ementa do Componente,

O ensino da Cultura e História Afro-brasileira e Indígena na rede municipal de educação visa discutir a História em uma dimensão crítica e de contraposição a história oficial produzida na perspectiva dos colonizadores e do pensamento neocolonialista, que deixou à margem da sociedade a história e a cultura das populações Afro-brasileira e Indígena. (ANEXO 1).

A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. A título de exemplo, os professores devem constantemente destacar em suas salas de aula a cultura afro-brasileira como importante integrante e formadora da sociedade, precisam salientar que os negros e índios são sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais brasileiros, a cultura e as religiões de matrizes africanas.

Em fevereiro de 2019, através do decreto municipal nº 4.371, a prefeitura de Lauro de Freitas iniciou o processo seletivo simplificado para a contratação temporária de docentes de diversas áreas, inclusive os que iriam lecionar o novo componente no município. O processo seletivo se resumia à análise curricular e apuração de experiência, conforme a respectiva área de atuação. Para ministrar a disciplina CHABI, o candidato deveria ter como formação a Licenciatura Plena em qualquer área de formação com Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

É importante salientar que a disciplina não atraiu os docentes efetivos/concursados, que reuniam as qualificações mínimas para ministrar o novo componente. Primeiro, pela quase inexistência da oferta, por parte da rede municipal, de formação continuada na área do novo componente e na história da localidade, o que seria essencial para atingir os objetivos propostos pela ementa da disciplina. Outro fator foi a carga-horária semanal, que era de apenas 1h/a, fazendo com que o docente com 20 horas semanais assumisse o mínimo de 12 turmas, o que se configura numa rotina de trabalho exaustiva em se tratando do montante excessivo do total de discentes. Uma vez realizado o processo seletivo, os docentes se lançaram ao desafio de ministrar pela primeira vez a disciplina no município.

Apesar da matriz curricular da disciplina contar com conteúdos que objetivavam ligar a cultura e história afro-brasileira e indígena à história das localidades de Lauro de Freitas e à identidade territorial, nenhum material de apoio ou curso sobre a história do município e de suas localidades foram ofertados aos novos docentes, provenientes do processo seletivo e nem aos efetivos. Partindo dessa perspectiva, é importante pensar que o docente efetivo ou recém-selecionado não pode valorizar e muito menos despertar no discente o sentimento de pertença, (re) conhecimento da memória e valorização da história e cultura da localidade, se ele mesmo não a conhece e muito menos reconhece.

Assim, em meio às turbulências e retrocessos infligidos por um governo federal conservador, em meio a proposições de alterações à BNCC, e à falta de suporte ofertado aos docentes, foi realizada a alteração curricular na rede municipal de educação de Lauro de Freitas

e criada a disciplina CHABI, tendo ela nascido contando com conteúdo atitudinais, procedimentais e conceituais elencados por anos e ciclos. A matriz curricular listava os conteúdos de forma superficial, permitindo que o professor tivesse autonomia para explorar os conteúdos de acordo com a sua formação acadêmica e especialização.

A construção de um currículo educacional antirracista só será viável se os parâmetros de uma educação libertária fizerem parte de um planejamento de sociedade. Para tanto, é necessária a adoção de pedagogias que ofertem aos oprimidos/excluídos ferramentas que lhes permitam lutar por sua liberdade. Segundo Freire (2005), a pedagogia do oprimido deve ser desenvolvida não apenas para, mas com o oprimido, legitimando-os enquanto indivíduos que lutam por sua humanidade: “Essa pedagogia deve fazer da própria opressão um objeto de análise, para que esses indivíduos reconheçam a realidade e se engajem na luta pela libertação” (FREIRE, 2005, p. 34).

De qualquer sorte, com as medidas adotadas pelo município e, principalmente, com a atuação exitosa de docentes comprometidos com a lei 10.639/03, mesmo sem o apoio e suporte efetivo da gestão municipal, foi concretizada a garantia da presença e do protagonismo do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas municipais de Lauro de Freitas. Quanto a se é para ficar, e se será de fato vetor de libertação, dependerá de uma série de fatores e conjunturas futuras.

1.3.2 Nova organização curricular: diversidade, valorização da identidade e história local

A nova organização curricular do Município de Lauro de Freitas foi pretensamente pensada como forma de impulsionar e efetivar a implementação da lei 10.639/03, tendo em vista o perfil étnico da maioria da sua população, a riqueza histórica e cultural presentes no território Lauro-freitense e a necessidade de promover uma educação voltada para o respeito e reconhecimento da diversidade étnico-racial, resgate da memória, combate ao racismo, reconhecimento e valorização do pertencimento racial, dos diversos saberes, ancestralidade, história e cultura.

Identifico que a proposta da nova organização curricular do município se orienta por uma concepção pedagógica decolonial. É oportuno destacar que compreendo a Pedagogia Decolonial na perspectiva de Walsh (2010), sendo ela a base da interculturalidade crítica e da decolonialidade, aliada ao pensamento de Freire (2005). A construção de tal Pedagogia se faz

a partir da premissa de se assumir como sujeitos históricos, tomando consciência de si e do mundo, capazes de modificar a realidade opressora como uma forma de aprender a desaprender tudo o que foi imposto pela colonialidade e pela desumanização do indivíduo e de seus corpos, para assim reaprender a ser mulheres e homens, em suas mais diversas condições, sendo elas racial, social, de gênero, sexual, religiosa e territorial.

Sendo assim, é possível afirmar que a Pedagogia Decolonial questiona como a colonialidade se estabelece e materializa-se, inclusive na constituição dos currículos escolares colonizados ou colonizadores. Com isso, identifico elementos da existência de uma estreita relação entre a pedagogia decolonial e a educação para as relações étnico-raciais, em especial no processo de produção de currículos antirracistas.

Tomás Tadeu da Silva (2000) diz que o currículo representa conhecimento, identidade e poder. Para ele, o conhecimento que constitui o currículo representa aquilo que somos e o que nos tornamos. Afirma ainda que o currículo é também o resultado de uma seleção, e selecionar é uma operação de poder. Nesse sentido, Lauro de Freitas, ao garantir a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, através da criação do novo componente curricular, realiza uma operação de contra poder e questiona esse espaço de disputa política e ideológica na área educacional, o currículo oficial.

Circe Bittencourt (1993) afirma que a história do ensino de História tem se caracterizado por uma longa trajetória de confrontos e disputas entre intelectuais e políticos encarregados da organização e institucionalização do saber escolar. Tais confrontos tornam-se inevitáveis pelo poder que as disciplinas escolares exercem na legitimação de determinados conhecimentos difundidos para amplos setores da sociedade.

Ao analisar o componente curricular Cultura e História Afro-brasileira e Indígena, é possível reconhecer elementos que apontam para um currículo antirracista, que preceitua como fundamental a prática de uma pedagogia decolonial e uma sociedade pluricultural. É possível identificar que em seu bojo e em sua matriz curricular são destacados elementos que remetem ao (re) conhecimento, respeito e valorização da história e cultura das epistemes que formaram o município, da diversidade, da ancestralidade na perspectiva da lei 10.639/03, da identidade territorial e história local.

O sentimento de pertencimento se dá a partir de um passado comum, cujos laços de parentescos reforçam e revivifica esse sentimento. A memória tem um papel fundamental na afirmação identitária do grupo, pois é nela que se fundamenta o continuum entre passado- presente num jogo de ressignificados e reelaborações, construído coletivamente. (SANTANA, 2019, P. 158).

Em junho de 2019, a partir da resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 001/2019, foram fixados os ajustes nas Diretrizes e Matrizes Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e suas modalidades. Passou também a ocorrer a oferta da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação do Município de Lauro de Freitas.

No que se refere à educação para as relações étnico-raciais, antirracismo e diversidade, o Art. 5º da resolução do CME-LF firmou o compromisso em adotar princípios político-pedagógicos e epistemológicos para uma educação de qualidade, dentre os quais: o combate a quaisquer manifestações de preconceito e discriminação; cultivo da sensibilidade e da racionalidade de valorização das diferentes manifestações culturais e de construção de identidades plurais e solidárias. Destacava-se ainda no Art. 6º:

A educação pública municipal objetiva possibilitar as/aos educandas/os o desenvolvimento integral como sujeitos de direitos, nas dimensões cognitiva, social, emocional, psíquica, cultural e física, respeitando sua trajetória de vida e escolar, as questões étnicas-raciais, de gênero e geracionais, na perspectiva da emancipação social e humana de acordo com os princípios anteriormente registrados e as legislações pertinentes à Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e suas modalidades, incluída aqui a Educação de Jovens e Adultos. (LAURO DE FREITAS, 2019b, p.13).

Monteiro (2012) ressalta que o currículo é construído por sujeitos históricos que disputam recursos, status e territórios com demandas políticas e sociais mais amplas. Para ensinar história, assim como qualquer outra disciplina, é realizada uma seleção cultural. Essa seleção engloba opções culturais, políticas, éticas, o que possibilita ênfases, destaques, omissões e negações. Tal seleção é sempre arraigada socialmente e é histórica, revelando interesses, projetos identitários e de legitimação de poderes instituídos ou a instituírem-se.

Analisando a história e o perfil étnico-racial do município de Lauro de Freitas, aliado à força dos movimentos sociais, o cenário político favorável ocasionado pelas gestões progressistas do executivo Municipal e Estadual, e os esforços para a efetiva implementação da lei 10.639/03 no município, é possível compreender o perfil e as intencionalidades implícitas e infligidas à organização curricular fixada pela resolução CME-LF 001/2019.

A nova organização curricular regulada pelo CME-LF trouxe como elemento essencial a afirmativa de que o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes que demonstram uma concepção de educação e a autonomia dos sujeitos que compõem a comunidade escolar,

além de se constituir como campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento, aprendizagem e formas de percepção do mundo.

Partindo desse princípio, para fomentar a lei 10.639/03 no município e alinhando-se as determinações da BNCC, o At. 8º §1º da resolução do CME-LF trouxe em seus incisos:

[...]

III – O Projeto Político Pedagógico da Rede que amplia sua perspectiva com a inclusão de componentes curriculares flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos interesses, necessidades e características do lugar e das pessoas do lugar.

[...]

V – O Projeto Político Pedagógico da Escola dimensionando suas especificidades para que o currículo atenda às necessidades de seu público devidamente articulado ao currículo da Rede Municipal de Educação.

VI – O espaço curricular e físico estendido, incluindo no desenvolvimento curricular ambientes, físicos, didáticos-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula e a escola, abrangendo espaços socioculturais, esportivos, recreativos presentes na comunidade do entorno, no território, na cidade e na região.

VII – O acolhimento de diferentes saberes, manifestações culturais e óticas, para com isso constituir-se, ao mesmo tempo, em um espaço de pluralidade e diversidade humana fundamentada no respeito, nas relações intersubjetivas e no princípio emancipador.

VIII – A observância das dimensões física, sensorial, socioemocional, de origem, etnia, gênero, classe social, geração, contexto sociocultural e ambiental do/a estudante.

IX – O desenvolvimento de pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais com a construção de estratégias educacionais positivas e afirmativas objetivando fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.

[...]

XI – A compreensão da parte diversificada como complementar e enriquecedora da base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, da história, do ambiente e da comunidade escolar.

XII – A compreensão de que tanto a base nacional comum como a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido, constituindo-se num todo integrado e articulado, possibilitando sintonia entre as perspectivas mais amplas de formação básica d/a cidadã/o com a realidade local, as necessidades do corpo discente, as características regionais da sociedade, da cultura, do meio ambiente e da economia.

[...]

XVIII – A construção de um Projeto de Educação escolar diferenciada para os indígenas presentes no município, dando lugar a afirmação de identidades e de pertencimentos étnicos.

XIX - A construção de um Projeto de Educação escolar diferenciada para os quilombolas presentes no município, dando lugar a afirmação de identidades e de pertencimentos étnicos. (LAURO DE FREITAS, 2019b, p.14-16).

O Art. 9º, resolução CME-LF tratou do corpo de componentes das matrizes curriculares do município. Este foi organizado com as áreas do conhecimento previstas na BNCC, com parte complementar, diversificada e a integralização do currículo com a articulação da Educação Profissional e por meio da Qualificação Profissional. É significativo destacar que a Cultura e História Afro-brasileira e Indígena passaram a se fazer presentes na parte complementar

diversificada de todos os segmentos da Educação Básica, passando a ser abordada com ênfase em todo o fazer didático da Educação Infantil, nas dimensões da Formação Pessoal, Social e do Conhecimento de Mundo.

No que se refere à Educação Quilombola e Indígena, ficou definido que teria resolução própria a partir da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico-PPP para sua organização curricular, envolvendo necessariamente a comunidade específica. O texto não fez menção às orientações curriculares e pedagógicas que deveriam ser infligidas às escolas não quilombolas, mas que estavam em suas proximidades; e eram as escolas núcleos do território educacional definidas pela secretaria de educação para receber, preferencialmente, os discentes provenientes das localidades de comunidades quilombolas e indígenas.

É relevante desenvolver um olhar sobre a implicação do currículo escolar na produção da identidade, no reconhecimento e respeito à diversidade, como o município sugeriu a tratativa desta temática em sua organização curricular e a sua profundidade. Segundo Gomes (2002), “A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato família/ escola”. Para muitos negros, essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. Nesse sentido, Munanga (1994) contribui ao destacar que qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio.

A definição de si, auto definição, e a definição dos outros, identidade atribuída, tem funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. Gomes (2002) ainda aborda sobre o sentimento de pertença na construção da identidade negra, a saber:

Equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. (GOMES, 2002, p. 40).

No que se refere ao Fundamental I, 1º e 2º ciclos, a matriz do novo componente curricular aponta como temas geradores proposições que remetem à insurgência ao colonialismo, ao multiculturalismo, à valorização da ancestralidade e da identidade cultural e territorial. Através do tema gerador “Povos da Minha Terra - A História que devemos conhecer”, é feita alusão não apenas à história da África e a sua herança cultural no Brasil e

especialmente na Bahia, mas também na história dos povos indígenas/afrodescendentes e comunidades tradicionais com ênfase na história local. O tema “Ancestralidade na perspectiva da lei 11.645/08 ” remete ao (re) conhecimento da ancestralidade, tais como: quem eu sou? De onde venho? Quais são as minhas raízes, as da minha família, da minha escola?; e o respeito às diversidades e diferenças. O tema “Identidade territorial” busca abordar e (re) conhecer a história e diversidade cultural da localidade, desde os costumes, lideranças e religiões presentes na comunidade.

A matriz do novo componente curricular selecionou para o Ensino Fundamental II as seguintes temáticas:

- Inicialmente, busca-se apresentar a África como berço da humanidade e das primeiras civilizações e, a partir desta premissa, valorizar as contribuições africanas como parte essencial da formação social brasileira, desenvolvendo assim o orgulho pelas africanidades presentes na construção social do Brasil, identificando e valorizando as marcas da herança africana entrelaçadas no contexto social brasileiro, destacando o processo de colonização e a resistência negra no regime escravista;

- A introdução aos estudos Étnico-raciais busca construir os conceitos de raça, gênero, etnia, preconceito e racismo além da compreensão, valorização e posituação da formação da sociedade brasileira a partir da miscigenação de diferentes povos de comunidades tradicionais, promovendo o respeito pelas várias etnias, reconhecendo-as e valorizando-as como formadoras da nossa cultura;

- Há a preocupação em trabalhar os diversos conceitos de suma importância para a educação das relações étnico-raciais, tais como: identidade, intolerância, discriminação, gênero, escravidão, racismo, preconceito, etnia, raça, racismo no Brasil, sistema de cotas e os preceitos das leis 10.639/03 e 11.645/08. Também busca dar tratativa às temáticas: a África na contemporaneidade, racismo e criminalidade no Brasil, racismo moderno, o negro na televisão brasileira, os afro-brasileiros na atualidade;

- A partir daí, são elencados conteúdos que visam proporcionar reconhecimento e valorização da história e cultura do município e, em especial, da localidade em que a unidade escolar se encontra inserida. Objetiva-se permitir aos que já conhecem lembrar e valorizar, e, aos que desconhecem, tomar conhecimento da origem, povoamento e emancipação do município de Lauro de Freitas, espaço e território (comunidade e bairro) e a contextualização da história local dentro do processo de construção das identidades dos povos originários.

Sem a dimensão da memória social, do sentimento de pertencimento, da percepção da territorialidade, enquanto categorias constitutivas de uma identidade, que é reelaborada e ressignificada no cotidiano, dificilmente compreenderiam a totalidade e a complexidade das questões em jogo nas comunidades remanescentes de quilombos. (SANTANA, 2019, p. 160).

Segundo Barros (2007), a História Local pode ser compreendida como uma categoria dos estudos históricos capaz de associar o particular e o universal no entendimento de questões culturais, econômicas, sociais e políticas das diversas sociedades. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 09), a História Local é descrita como “recurso pedagógico privilegiado que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte”.

A observação da matriz curricular de Lauro de Freitas, ao trazer o ensino da história e cultura do município e da localidade em que a unidade escolar está inserida como instrumento para o ensino das relações étnico-raciais, leva-nos a perceber que a educação escolar no município pretende ser vista como indissociável da realidade local. Se propõe a manter um diálogo com a cultura, a diversidade, a identidade, o conhecimento, conduzindo a ligação entre a escola e a comunidade, respeitando as diferenças e incorporando os saberes produzidos em suas práticas sociais.

Analisando friamente as resoluções e matriz curricular proposta pelo município, há de se pensar ser bem-intencionada e que de fato pretende abraçar a educação étnico-racial em associação com a rica história e cultural local. Entretanto, não há como pensar ser possível cumprir tais orientações sem que os principais vetores de transmissão de conhecimento, os docentes, conheçam efetivamente a diversidade étnica, a cultura e a história local.

É preciso ressaltar que, para que tal pretensão da educação escolar do município se torne realidade e seja de fato efetivada, é necessário antes de mais nada que a gestão municipal cumpra os compromissos firmados por ela no PME-LF. Que invista seriamente na promoção da sensibilização da comunidade escolar, na frequente formação continuada e no abastecimento das unidades escolares com materiais didáticos e de apoio, pertinentes não apenas à história afro-brasileira e indígena, mas também da localidade.

Conhecendo a história da localidade, os seus sujeitos e as suas potencialidades, a equipe escolar será capaz de reconhecer e melhor traçar os caminhos para uma efetiva aplicação da lei 10.639/03 em congruência com a realidade local e as orientações e propositivas da resolução CME-LF. Também é preciso considerar a necessidade da oferta de apoio e suporte por parte da gestão municipal às equipes gestoras das unidades escolares para que seja realizado um

alinhamento do PPP das escolas ao da rede municipal, em observância com a matriz curricular instituída pelo município e à promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

A título de exemplo de possibilidade de aproximação e diálogo da educação escolar à realidade local, destaco a Escola Municipal de Vida Nova, palco da pesquisa para este trabalho e que atende aos discentes provenientes de diversas comunidades do seu entorno, possuindo em suas imediações, na localidade de Quingoma, uma comunidade de remanescentes quilombolas e uma reserva indígena. A história, cultura, os saberes locais e as práticas sociais dos Quilombolas do Quingoma e da reserva indígena se constituem em um tipo específico de conhecimento que precisa ser adentrado e valorizado no currículo escolar, tendo em vista a obtenção de processos de ensino-aprendizagem mais contextualizados e significativos para os discentes. A nova matriz curricular indiretamente propõe essa aproximação:

Trata-se, portanto, da busca incessante pela preservação dos valores sociais e culturais do povo preto. Esta iniciativa pretende contribuir de forma significativa no resgate das manifestações culturais que fazem parte de raízes de matriz africana na comunidade. Contudo, fomentar uma proposta de ensino aprendizagem de acordo a nossa ancestralidade, cultura, território e memórias. (MELO, 2019, p 67).

A história local comprometida com o reconhecimento da pluralidade cultural pode contribuir para eliminar as visões distorcidas acerca dos diferentes grupos sociais que compõem a localidade, considerando justamente essa diversidade como demarcadora das particularidades locais. É necessário investir num processo de ensino-aprendizagem da História Local capaz de estimular o senso de preservação da memória, da construção da cidadania e da definição de uma identidade plural. Schmidt e Cainelli (2004) sinalizam a necessidade de se trabalhar com a História Local considerando duas questões:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional e o mundial. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 112).

Nessa perspectiva, ganha destaque a necessidade de conhecermos a história do nosso município ou estado e suas relações com a História nacional, vinculando a realidade local a um contexto histórico muito mais amplo. A construção dessas noções é essencial para a formação

de uma consciência histórica. Tais noções nos permitem interpretar os eventos e processos históricos, propiciam o entendimento das relações sociais e, principalmente, nos fazem compreender e atuar criticamente sobre o presente.

O ano de 2020 chegou com perspectivas de provocação e efetivação de mudanças na rede municipal de ensino de Lauro de Freitas. A começar pela jornada pedagógica que trouxe como tema “Projeto Político Pedagógico e a BNCC no contexto do currículo de Lauro de Freitas”, e realizou algumas oficinas, dentre as quais: Valorização de Ancestralidade e Territorialidade no Currículo, Gênero e Raça na Perspectiva da BNCC, Formação Continuada para Docentes, Direitos Humanos e o Projeto Político Pedagógico no Contexto do Currículo.

A Coordenação da Educação Básica da Secretaria de Educação do Município liderou a elaboração do currículo municipal de acordo com a BNCC e em conformidade com o que propõe o PNE. A primeira etapa da elaboração do currículo compreendeu a escuta dos membros da rede de ensino, através de rodas de conversa com estudantes, professores e coordenadores pedagógicos, oficinas para o planejamento e organizações dos componentes curriculares, tais como CHABI. Dentre outros elementos, foi ressaltado mais uma vez que o currículo deve trazer em seu escopo a valorização e o respeito às manifestações artísticas e culturais locais, à diversidade de saberes e vivências culturais.

Havia a programação de que, no transcorrer de 2020, ocorressem formações continuadas com gestores, coordenadores pedagógicos e professores como forma de fortalecer a implementação do Currículo Escolar de Lauro de Freitas. Contudo, na segunda semana letiva de 2020, por conta da Pandemia do Covid-19, houve a suspensão das atividades escolares presenciais, que perdurou por todo o ano de 2020 e em grande parte de 2021. Com isso, houve a consequente descontinuação da participação da comunidade escolar nos trabalhos da elaboração do currículo e na tão desejada efetivação da implementação da lei 10.639/03.

Diante do exposto, é possível concluir que a implementação da lei 10.639/03 no município de Lauro de Freitas, ainda que tenha avançado, é frágil e necessita de ajustes. A proposta é relevante e tem um potencial decolonial, entretanto, para que seja implementada em sua plenitude, necessita de apoio por parte da gestão municipal. Para que não se torne letra-morta e fique apenas no campo das proposições utópicas, é precípuo que sejam ofertados pela gestão municipal às escolas, docentes e comunidade escolar os subsídios necessários para que os planos e resoluções do CME-LF sejam efetivados.

Urge a oferta de suporte à equipe escolar, formações continuadas sérias, além de também um maior engajamento por parte de muitos dos membros das equipes escolares que

ainda resistem a abraçar a luta antirracista e pela diversidade. O ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena já é uma realidade nas escolas municipais de Lauro de Freitas. Para que se torne muito mais que um componente curricular, é necessário que as escolas pensem e efetivem um projeto democrático e relevante para todos os sujeitos da comunidade escolar e corpo docente. Assim, certamente será possível a realização de fato uma educação antirracista, emancipatória, libertadora e para as relações étnico-raciais.

CAPITULO II- TERRITORIALIDADE, PERTENÇA E DIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL DE VIDA NOVA

Neste capítulo, apresento análise sobre a criação do bairro de Vida Nova, as características da localidade em que se encontra inserida a EMVN e o nascimento da unidade escolar. Inicialmente, como técnica para a produção de dados, foi realizada uma pesquisa de campo⁹ através de duas visitas presenciais à escola no mês de janeiro de 2022, objetivando identificar as características do bairro e da EMVN, verificar as suas instalações físicas, materiais didáticos e acervo disponíveis, dados administrativos e as fichas de matrícula contendo o perfil dos discentes, como o local de residência, unidade escolar de origem e autodeclaração étnico-racial.

Posteriormente, realizei investigação do seu Projeto Político Pedagógico e regimento escolar, objetivando identificar se estão em consonância com a lei 10.639/03, se atendem às Diretrizes para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, às Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, ao PME-LF, às Diretrizes e Matrizes Curriculares do município e à promoção do ensino das relações étnico-raciais na EMVN.

Em sequência, utilizei como técnica de investigação e produção de dados a aplicação de formulários/questionários junto à equipe gestora. Contei com a colaboração e participação consentida e esclarecida da diretora, vice-diretora dos turnos matutino e vespertino e do coordenador pedagógico do turno matutino.

Pelo fato de a pesquisa estar sendo integralmente realizada no período em que o mundo ainda padece com a pandemia da Covid-19, como forma de evitar o contato presencial com os participantes da pesquisa, optei pelo levantamento de dados no formato *on-line*, através do *Google Forms*. Os formulários/questionários foram aplicados entre os meses de dezembro de 2021 e fevereiro de 2022, período em que, após o retorno das aulas presenciais, a Unidade

⁹ Preciso ressaltar que atuo como docente na unidade escolar desde o ano de 2008, porém, pelo fato de estar afastada das instalações físicas da escola desde o início da pandemia, em março de 2020 e, após findadas as aulas remotas, estar de licença das minhas atividades profissionais desde junho de 2021, houve a necessidade de, no início de 2022, realizar a pesquisa de campo para reavaliar as instalações da escola, a dinâmica do bairro, os dados administrativos e referentes às matrículas.

Escolar se encontrava em recesso e posteriormente em período de matrículas para o início de um novo ano letivo.

O formulário/questionário contém questões estruturadas objetivas e subjetivas e se encontra dividido em cinco partes. A primeira parte argui os dados pessoais e profissionais dos participantes; a segunda, questionamentos sobre a inclusão da educação étnico-racial e da história local na Educação Básica do município de Lauro de Freitas; a terceira e quarta sessões do formulário/questionário, perguntas que se referem ao (s) currículo (s) e à lei 10.639/03 na Escola Municipal de Vida Nova. A última parte elenca questionamentos referentes à utilização da história da localidade como aporte e ferramenta para o ensino das relações étnico-raciais na unidade escolar.

O objetivo a ser alcançado com a aplicação do formulário/questionário é o de identificar e compreender os projetos propostos e realizados pela equipe gestora na escola, seu perfil e engajamento político pedagógico. Verificar como a equipe gestora vem orquestrando a execução da lei 10.639/03 na EMVN; como passou a gerenciar a promoção do ensino das relações étnico-raciais após a criação do componente CHABI e da consequente nova organização curricular, assim como também sobre o apoio e aportes ofertados pela SEMED para que a unidade escolar melhor execute a lei 10.639/03, promova e valorize a história da localidade, saberes e cultura local.

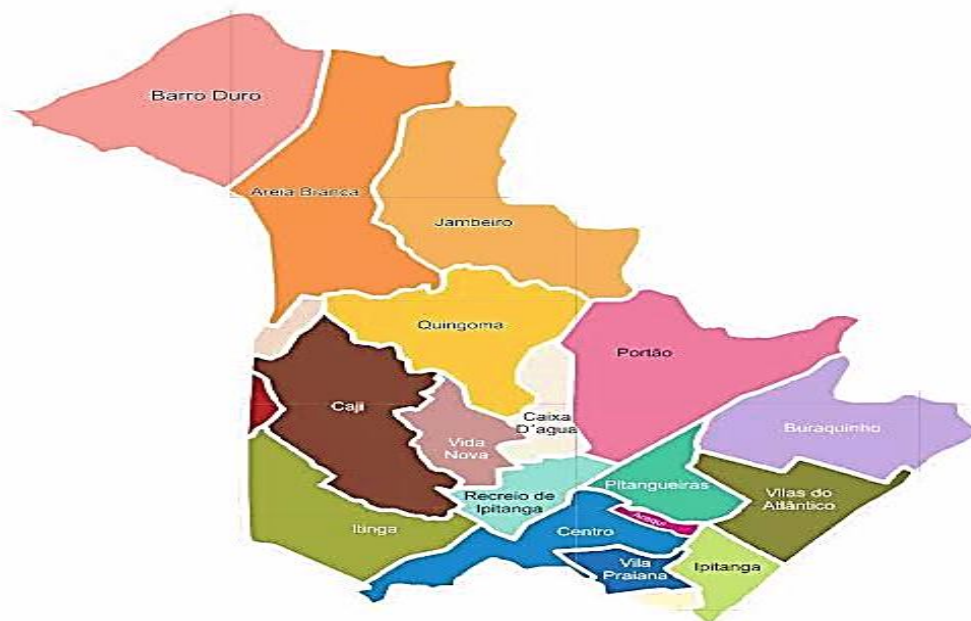
Finalizo analisando os projetos realizados pela EMVN relacionados à implementação da Educação para as relações étnico-raciais e à utilização da história da localidade, verificando se instigam, inspiram e conduzem a escola a ter e dar acesso a novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que contemple a perspectiva decolonial, antirracista e que leve o aluno a conhecer suas origens e conhecer-se como brasileiro.

2.1. ESCOLA MUNICIPAL DE VIDA NOVA, MOSTRA A SUA CARA!

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Vida Nova, situada no bairro de Vida Nova, no município de Lauro de Freitas. A Unidade Escolar tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas, atende a discentes oriundos das localidades de Vida Nova, Caji, Caixa D'água, Recreio de Ipitanga e Quingoma.

Antes de apresentar propriamente a escola, é necessário conhecer a história da localidade em que está situada e um pouco sobre as comunidades adjacentes atendidas por ela. Por conseguinte, a compreensão do nascimento da Unidade Escolar e sua nomenclatura ganharão maior significado e significância.

Figura 3 - Mapa dos bairros da cidade de Lauro de Freitas (BA)



Fonte: Revista Nova Metrópole¹⁰

A escola, para além das suas instalações e espaço físico, está sempre em contínua construção. Ainda que o poder público, com seus projetos políticos e econômicos, busque impor as suas diretrizes operacionais e educacionais, sua identidade é fruto de uma tessitura social guiada para uma perspectiva local e peculiar dentro de um movimento histórico. Segundo Ezpeleta e Rockewell (1986);

As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as relações de força, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. (EZPELETA e ROCKEWELL, 1986, p. 11-12).

¹⁰ Disponível em: <https://nossametropole.com.br/2015/11/25/lauro-de-freitas-passa-a-ter-nova-divisao-de-bairros-confira/>.

Falar da história do bairro de Vida Nova sem fazer relação com a história do Município de Lauro de Freitas e do Brasil é tarefa impossível. É fundamental ressaltar que o território no qual foi fundado o Bairro Vida Nova, assim como as localidades e comunidades circunvizinhas, abrigou engenhos, dentre os quais o de Cají e o de Quingoma e, por longo tempo, foi uma potência na produção de cana-de-açúcar, utilizando para tanto a mão-de-obra de homens e mulheres indígenas e, posteriormente, de homens e mulheres negros (as) escravizados (as) da África e seus descendentes. Correia e Freitas (1998) ressaltam que;

Os engenhos, em especial, foram a mola mestra da economia colonial também em Lauro de Freitas. A sociedade patriarcal deixou marcas bem vivas; a civilização do açúcar e a raça negra influenciaram tanto na economia como nos aspectos sociais, nos costumes e na religiosidade locais. Os engenhos de Japara, Cají, São Bento, Bom Jesus da Telha, Santa Barbara do Pinda, Quengoma e Pitanga são testemunhas desta realidade, destacando-se duas etnias (tribos) africanas que aqui em Ipitanga fizeram seu berço ameríndio, longe da mãe África: Cassange e Quengoma, imortalizados em topônimos dentro e próximo ao município. (CORREIA e FREITAS, 1998, p. 15).

A localidade foi e continua a ser palco de lutas e resistências. Até o século XIX, as lutas e resistências protagonizadas por negros, negras e indígenas estiveram ligadas à escravização, à exploração e à negação da humanidade, identidades culturais e religiosas, tendo a região abrigado quilombos. Das últimas décadas do século XX até os dias atuais, as resistências se mantêm, com exceção da escravização formal.

A localidade presencia a (re) existência e resistência da comunidade de remanescentes quilombolas de Quingoma e da reserva Indígena Thá-Fene à especulação imobiliária, em defesa da preservação ambiental, das suas histórias, culturas e memórias. Presencia também a disputa territorial protagonizada por milhares de pessoas há mais de duas décadas, que lutam por uma vida melhor, pelo direito à moradia e ao acesso a serviços que possibilitem uma vida digna e próspera aos seus.

Paranhos e Freitas (2008) destacam que, com o avançar do século XX, mudanças no cenário político, econômico e social do Brasil e, por conseguinte, de Santo Amaro de Ipitanga, que se tornaria na segunda metade do século XX município de Lauro de Freitas, o engenho do Cají perdeu a sua finalidade originária e deu origem à antiga fazenda do Cají. Aos poucos, o território foi sendo ocupado por dezenas de famílias oriundas de Salvador e outras regiões do Estado. Lares de famílias tradicionais do campo foram se estabelecendo e fixando residência na localidade que era taxada como uma “grande fazenda urbana”.

O crescimento populacional da localidade que deu origem ao bairro de Vida Nova se intensificou há pelo menos 30 anos, quando o Estado começou a dividir e definir os loteamentos na antiga fazenda do Cajá. Foram construídos conjuntos habitacionais populares destinados a servidores públicos, vindos da capital, e às famílias desabrigadas devido ao desabamento de casas em períodos de chuvas em Salvador. O nome sugerido e adotado para o bairro remete à aposta em um futuro sempre melhor, uma “nova vida” para as famílias recém-chegadas.

Possivelmente, pode-se concluir que o êxodo dentro da própria região metropolitana de Salvador provocou um crescimento acelerado da localidade de Vida Nova. Segundo Santos (2019), esse crescimento rápido e intenso colocou Vida Nova no mapa da violência urbana, assim como também permitiu que o bairro vivenciasse a sua diversidade, contradições e coletividade. A autora ainda afirma que:

Entende-se que o sentimento de comunidade e coletividade em Vida Nova se entretetece e extrapola o contexto social e os problemas locais, pois o bairro se constitui como um quilombo, sobretudo como um lugar de luta e resistência que coexiste a partir de experiências felizes observadas e observáveis no dia a dia da comunidade. (SANTOS, 2019, p. 83).

O crescimento expressivo da densidade populacional e povoamento da região de Vida Nova e adjacências deve-se a alguns fatores. Dentre os quais, em grande parte aos projetos habitacionais populares promovidos pelo governo do Estado da Bahia e pelo governo Federal, assim como também às constantes invasões realizadas por famílias de baixa renda a terrenos pertencentes à Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER)¹¹. Um outro fator é a explosão e especulação imobiliária com a construção de empreendimentos nas regiões mais próximas à Estrada do Coco¹², atraindo famílias de classe média; e a implantação de indústrias na localidade, o que representava a esperança de abertura de novos postos de trabalhos para os jovens e nativos da região.

Vida Nova compõe um dos dezenove bairros do município de Lauro de Freitas e, segundo o livro de Freitas e Paranhos (2008), é um dos principais loteamentos, marcado por uma realidade social recente no município. O bairro é caracterizado por

¹¹ Empresa vinculada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Urbano, responsável pela implementação de políticas públicas do Governo do Estado da Bahia com a execução de projetos e obras nas áreas de mobilidade urbana, habitação, qualificação urbanística e edificações de prédios públicos.

¹² Trecho da BA- 099 que vai do Aeroporto Internacional de Salvador até a Praia do Forte. É uma das vias que permitem acesso às praias do litoral Norte baiano e que possui um roteiro turístico deslumbrante, com trajeto cercado por linda paisagem.

uma comunidade de baixa renda, periférica, composta, em sua maioria, por uma população negra, mas que vem crescendo em termos habitacionais desde a década de 1990. Os moradores são oriundos do interior do estado e de bairros de Salvador. (SANTOS, 2019, p. 80).

Na atualidade, a população do bairro, em sua maioria, possui baixa escolaridade e continua carente de serviços essenciais básicos. Convive com um sistema de transporte insatisfatório e precário, falta de infraestrutura, saneamento básico, segurança pública, área de lazer, quadras poliesportivas e equipamentos adequados para prática de esportes. O ponto central das atividades econômicas do bairro gira em torno do centro comercial, onde são comercializados produtos e serviços de alimentação, bebidas, vestuário, manutenção de eletrodomésticos, dentre outros.

Paralelo à urbanização e à oferta de serviços e infraestrutura, mesmo que precária, existentes na localidade, principalmente nos bairros de Vida Nova, Caji e Caixa D'água, as regiões adjacentes e mais afastadas do centro da cidade, como Quingoma, Jambeiro, Capelão e Areia Branca, vivem uma realidade ainda mais difícil. A comunidade quilombola e indígena da localidade de Quingoma é invisibilizada e desassistida em várias esferas pelo poder público municipal e estadual. Além do que, trava lutas diárias pela titulação do seu território e contra o impacto socioambiental provocado pela via metropolitana e pelo avanço e especulação imobiliária que vem paulatinamente acabando com a fauna, flora e rios da localidade.

Segundo Gildete Melo (2019, p. 58), o bairro de Quingoma abriga uma comunidade de remanescentes quilombolas com o mesmo nome e é um núcleo de resistência pela conservação da herança ancestral desde 1569, tendo em 2013 recebido a certificação da Fundação Palmares. A autora afirma que “o morador do quilombo mantém suas tradições e história através da oralidade e resiste à falta de políticas públicas, desassistidos de transporte, posto de saúde e uma escola que esteja no conceito das tradições quilombolas” (MELO, 2019).

Com o crescimento acelerado e desordenado do bairro na primeira década do século XXI e as constantes cobranças e pressões das lideranças da população por melhorias para a localidade, maior qualidade de vida e oferta de serviços, a administração municipal realizou um maior investimento em infraestrutura urbana, saúde, educação e segurança, porém ainda insuficiente para atender às necessidades das comunidades.

Nesse período, só havia três escolas para atender a população da região: o Colégio Estadual Hermano Gouveia Neto, que atendia o Fundamental II e o Ensino Médio; a Escola Municipal Catarina de Sena, que era de pequeno porte; e a Escola Municipal Jardim de Ipitanga, que, na verdade era uma casa transformada em escola.

Infelizmente, não existem registros oficiais e fontes documentais das circunstâncias que geraram a construção da Escola Municipal de Vida Nova. Todos os dados utilizados nesta pesquisa no que se refere à fundação da escola e aos movimentos por parte da comunidade em prol da construção da unidade escolar foram obtidos a partir da análise do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento escolar, ambos documentos produzidos em 2016 e, de um breve levantamento histórico obtido por meio da história oral, realizado e registrado pela coordenação pedagógica da escola.

As três escolas já não mais conseguiam suprir a necessidade de vagas escolares para a população da região de Caji, Vida Nova e adjacências. Então, pressionada pelas contínuas cobranças das lideranças populares, a prefeitura iniciou a construção da Escola Municipal Emerson Palmeira, sendo inaugurada em 20 de dezembro de 2004. A escola recebeu esse nome em homenagem ao vice-prefeito do município e também professor na escola recém-inaugurada.

A escola foi inaugurada e começou a entrar em funcionamento com apenas três (03) salas de aula concluídas; outras onze (11) salas estavam ainda em construção. Nesse primeiro momento, as instalações da escola já contavam com uma sala dos professores, diretoria, secretaria, cantina e biblioteca.

Carlos Souza (PPP, 2016, p. 19), Coordenador Pedagógico da Escola Municipal de Vida Nova, conta que a unidade escolar começou a funcionar atendendo discentes do Fundamental I. Nesse momento, contava com apenas 06 professores e três funcionários, que cuidavam da limpeza e serviam a merenda. Logo no começo, não havia diretor e quem “tomava conta” da escola, fazendo a função de direção, era o atual porteiro da unidade escolar. Depois de alguns meses, chegou a primeira servidora para assumir a gestão da escola.

Depois de alguns meses de inaugurada (2005), foi realizado um movimento objetivando modificar o nome da escola. A gestão e a comunidade alegavam que a mesma não poderia ter nome de pessoa ainda viva. Diante disso, foi realizada uma votação que contou com a participação da comunidade, estabelecendo a mudança do nome da Escola Municipal Emerson Palmeira para Escola Municipal de Vida Nova, em homenagem ao próprio bairro.

Nos primeiros anos da sua existência, após completada a construção das outras 11 salas de aula, totalizando assim 14 salas, a escola atendia ao Ensino Fundamental I e II, nos turnos matutino e vespertino, e à EJA, no turno noturno. À medida que o bairro e região adjacente se desenvolveu e cresceu em densidade populacional, a necessidade por maior oferta de vagas, principalmente do Ensino Fundamental II, ampliou-se.

Figura 4: Escola Municipal de Vida Nova



Fonte: Arquivo pessoal da autora 11/2022

A população clamava por melhor infraestrutura, serviços básicos, saneamento e mais escolas para seus filhos. Em vista disso, a Secretaria de Educação decidiu retirar o Fundamental I da Escola Municipal de Vida Nova, enviando os estudantes para um anexo, com a promessa da construção de uma nova Unidade Escolar para atender os discentes dessa modalidade de ensino. Com esse artifício, houve a ampliação de vagas para o alunado que ingressava nos anos finais do Ensino Fundamental na região.

Nos dias atuais, a Escola Municipal de Vida Nova é a maior Unidade Escolar a ofertar o Ensino Fundamental II e EJA da região. A equipe da Unidade escolar é composta por 34 funcionários distribuídos entre portaria, secretaria, limpeza e auxiliares de classe, 63 docentes, dos quais 42 são efetivos e 21 REDA, uma diretora, duas vice-diretoras e três coordenadores pedagógicos (um por turno).

A escola possui um território educacional que recebe prioritariamente os alunos concluintes do Fundamental I oriundos das escolas municipais de quatro polos: Escola Municipal Jardim Ipitanga (Caji); Escola Municipal Catarina de Sena (Caji); Escola Municipal de Quingoma (Quingoma); e Escola Municipal Príncipe da Paz (Vida Nova).

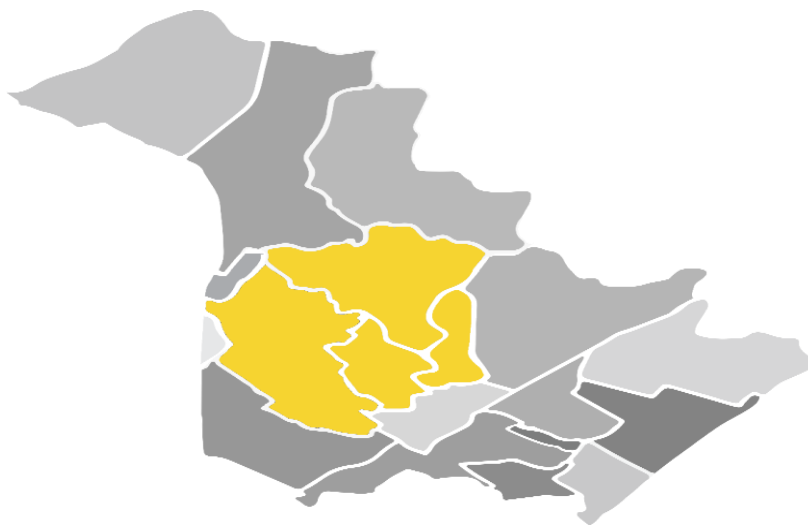
No ano de 2022, foram matriculados 1401 discentes na Unidade Escolar, estando eles distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nos turnos matutino e vespertino, a escola atende os anos finais do Ensino Fundamental no formato seriado regular; e no turno noturno, no formato EJA. Do total de matriculados nos três turnos, 132 discentes são

provenientes da Escola Municipal de Quingoma e dependem do transporte escolar disponibilizado pela Prefeitura Municipal para frequentar as aulas.

Após transcorrido o período de matrícula das escolas polo, são ofertadas as vagas residuais para a realização da matrícula dos alunos oriundos de outras escolas da rede pública e particular. Dessa maneira, a escola acaba por receber alunos das demais localidades de Lauro de Freitas, circunvizinhas ao bairro de Vida Nova e fora do seu território educacional, como Caixa D'água, Areia Branca, Recreio de Ipitanga, Mangueira, Parque São Paulo e outros.

Segundo dados obtidos no PPP da escola, a comunidade estudantil atendida abrange uma faixa etária de 10 a 65 anos de idade, cursando do 6º ao 9º^a ano do Ensino Fundamental II e EJA. Tal comunidade discente é oriunda de famílias que, em sua maioria, possuem nível de instrução de apenas Ensino Fundamental incompleto.

Figura 6: Território Educacional de Vida Nova



Fonte: Site Oficial da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas¹³

Atualmente, as instalações físicas da unidade escolar são compostas por 14 salas de aula, 2 salas para a execução de projetos como o “Tempo de Aprender” ou o “Mais Educação”, 1 sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 sala de vídeo, sala da direção com banheiro, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores com banheiros masculino e feminino, secretaria, banheiros masculino e feminino para os discentes, banheiro adaptado para

¹³ Disponível em: https://www.laurodefreitas.ba.gov.br/semmed/polos_educacionais.php.

peças com necessidades especiais, biblioteca, quadra poliesportiva descoberta, cozinha, depósito de material didático e limpeza.

É importante ressaltar que é essencial para uma melhor atuação docente e para o desenvolvimento intelectual e cognitivo de discentes que a escola possua uma boa infraestrutura e recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos. Uma escola com boa estrutura e recursos gera um ambiente acolhedor, agradável, estimulante a socialização e maior aprendizagem, afinal é nesse ambiente que o aluno passa parte do seu dia e anos da sua vida.

Há uma relação direta entre uma boa estrutura escolar e o rendimento da aprendizagem do discente. Salas arejadas, conforto térmico, boa luminosidade, acústica, presença de espaços de apoio ao ensino, equipamentos tecnológicos, laboratórios, auditórios e quadras de esporte ajudam a provocar nos alunos múltiplos interesses socioeducativos, ofertando-lhes subsídios que contribuem significativamente com a sua capacidade cognitiva, também despertando o desejo de permanência no ambiente escolar e o sentimento de pertencimento.

Uma escola com estrutura física de qualidade também auxilia os professores em todo o processo didático. Ela não só favorece o desenvolvimento motor e cognitivo do discente, mas também auxilia a socialização dos alunos, facilita o processo de ensino-aprendizagem dos professores, estimula a criatividade e aumenta o interesse dos alunos. A escola precisa não apenas dispor de uma boa equipe pedagógica, mas também é imprescindível ter recursos adequados e boa estrutura para que possa oferecer bons estímulos e favorecer a aprendizagem.

O prédio da Escola Municipal de Vida Nova entre março de 2020 e novembro de 2021 – período esse em que as aulas presenciais estiveram suspensas por conta da pandemia do Covid-19, representando anos letivos atípicos¹⁴ –, passou por algumas pequenas melhorias, como pintura, reparos em várias das suas dependências, telhados, bebedouros, ventiladores nas salas de aula, e também recebeu mais mobiliários para os discentes.

¹⁴ Entre março de 2020 e novembro de 2021, a Escola Municipal de Vida Nova funcionou de forma remota. Nos primeiros meses de 2020, foram ofertados mensalmente aos discentes cadernos didáticos pedagógicos contendo atividades produzidas pelos docentes da escola, através do *Facebook*, *WhatsApp* e cadernos impressos. A partir de setembro de 2020, objetivando dar seguimento ao ano letivo, foi criado um currículo emergencial, houve a continuação da oferta dos cadernos de atividades mensais e iniciou-se a realização de uma aula mensal de cada componente curricular via *Google Meet*, encerrando o ano letivo no mês de abril de 2021. O ano letivo de 2021 foi iniciado no mês de maio no mesmo formato do final de 2020, só que com aulas diárias, contando também com o suporte do caderno de atividades produzido pela SEMED e das aulas transmitidas pela TV Kirimurê. A partir do mês de novembro, as aulas foram retomadas no formato presencial, permanecendo até o mês de dezembro, com o encerramento do ano letivo de 2021.

Figura 6: Pátio da EMVN



Fonte: Acervo pessoal da autora 11/2022

Em períodos de funcionamento contínuo, em anos letivos típicos, as quatorze salas de aula são equipadas com ventiladores que constantemente não funcionam, necessitando de reparo ou de serem substituídos. As salas são quentes, mal arejadas e a sua disposição em volta do pátio desfavorece a acústica e funciona como elemento de distração para os alunos, dificultando as aulas.

Muitas das salas de aula não possuem mesa e cadeira para o professor, e o mobiliário destinado a docentes e discentes encontra-se em mal estado de conservação. Sou docente na unidade escolar há 13 anos e presenciei em muitas ocasiões, principalmente no início do ano letivo, que o número de carteiras nas salas foi insuficiente em relação ao número de discentes. Dessa forma, muitos deles não assistiam aula por não terem onde sentar.

O acervo da biblioteca é formado por aproximadamente 1.000 volumes (livros didáticos, paradidáticos e periódicos), que estão à disposição de alunos e professores para auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem, inclusive sendo permitido empréstimos. Parte do acervo foi adquirido a partir de doações dos alunos e comunidade, principalmente como fruto de tarefas da gincana escolar e projetos desenvolvidos pela escola. Apesar da existência dos livros, o espaço não dispõe de mobiliário para que os discentes realizem leituras no local.

A escola não possui laboratórios, sala de informática, sinal de *wi-fi* e computadores para auxiliar os discentes nas atividades escolares e pesquisas. Os recursos tecnológicos disponibilizados para os docentes realizarem atividades se restringem a dois projetores, dois notebooks, caixa de som e dois televisores, um que fica fixo na sala de vídeo e outro que pode

ser levado para a sala de aula. Para utilizar qualquer um dos recursos, é necessário realizar o agendamento. A quadra de esportes está localizada nos fundos da escola, é descoberta e não possui arquibancada, o que dificulta a prática da educação física por conta do sol intenso na maior parte do ano, ou das chuvas.

A merenda escolar não é preparada na escola, sendo entregue pronta para o consumo, variando desde frutas, sucos, iogurte, mingau, arroz doce, bolo, risoto, macarrão, feijoada e outros alimentos. A escola não possui refeitório ou espaços adequados para que os alunos façam suas refeições. É preciso ressaltar que, pelo fato de a comunidade ser considerada em sua maioria carente, em muitas ocasiões, para alguns, a merenda escolar é a única refeição do dia e a permanência na escola não apenas vetor de aprendizagem e socialização, mas de sobrevivência.

Como estratégia para tentar superar as muitas dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, a escola busca uma aproximação positiva com a comunidade escolar, promovendo reuniões pedagógicas e informativas, projetos sociais e atividades que reforcem o sentimento de pertença e zelo para com a Unidade Escolar. São realizadas reuniões visando socializar com pais e/ou responsáveis projetos a serem desenvolvidos pela escola, solicitando-os apoio e pareceria na condução das atividades educacionais. Em parte, essa aproximação é favorecida por meio do processo de escolha da Equipe Gestora da escola, que se dá de forma democrática através de processo de eleição direta, contando com a participação de toda comunidade escolar composta por docentes, discentes, funcionários, pais e/ou responsáveis.

A EMVN neste ano completa 18 anos de funcionamento. Apesar de toda dificuldade, descaso do poder público e falta de estrutura, resiste. Urge que o poder público volte os olhos efetivamente para a localidade e a escola, buscando compreender as suas características e demandas, com apoio efetivo, suprimindo as necessidades instrumentais, física, tecnológica e pedagógica para que, desse modo, a unidade escolar possa verdadeiramente assegurar aos seus educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades.

2.1.1. O PPP e o ensino das relações étnico-raciais na EMVN

O município de Lauro Freitas adotou como estratégia para proceder com a implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de educação a criação do componente

curricular Cultura e História Afro-brasileira e Indígena. Para uma melhor efetivação da lei, firmou compromissos no PME-LF.

Preciso salientar que, nesta pesquisa, o conceito de implementação tem como base o pensamento de Gomes (2005), que busca distinguir os conceitos de implantação e a implementação na perspectiva da Lei 10.639/03. Gomes afirma que;

Há dois conceitos assumidos e presentes ao longo das análises realizadas: a “implantação” e a “implementação”. Esses conceitos referem-se a dois importantes momentos na construção de políticas. O início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominado implantação. Em geral, nessa fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões. Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de implementação da política, da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas. (GOMES, 2012, p.26).

Partindo dessa diferenciação e das estratégias utilizadas para firmar a norma no município, esta pesquisa buscou identificar os elementos que demonstrassem a efetiva implementação da lei 10.639/03 e a concretização de uma educação antirracista, focada nas discussões identitárias e étnico-raciais sob perspectivas afro-brasileiras na EMVN. Buscou também detectar as possibilidades e caminhos através da utilização da história e cultura da localidade de Quingoma como contributos para o ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena na unidade escolar.

As diretrizes e matrizes curriculares propostas pelo município, sob muitos aspectos em consonância com as DCNERER e em atendimento à resolução do CME-LF, sugerem diálogo entre a educação escolar e a realidade local através da utilização do ensino da história e cultura do município e da localidade em que as unidades escolares estão situadas como ferramenta para o ensino das relações étnico-raciais.

A localidade em que a Escola Municipal de Vida Nova está inserida é incontestavelmente fonte privilegiada para o ensino das relações étnico-raciais. A história e cultura da comunidade quilombola de Quingoma e da reserva indígena Thá-fene pode ter o potencial de se constituir em importante instrumento pedagógico para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e para uma educação antirracista na Escola, contribuindo para a implementação da lei 10.639/03 no município de Lauro de Freitas.

Para tanto, antes de mais nada, alguns elementos precisam ser observados para que toda essa riqueza e potencialidades possam ser de fato aproveitadas e sabiamente utilizadas pela gestão e docentes da unidade escolar. É essencial pensar que uma unidade escolar que possui um PPP alinhado e em observância aos dispositivos legais e diretrizes que buscam decolonizar os currículos, valorizar e visibilizar a história e cultura da localidade, assim como a sua diversidade étnico-racial, tem maiores chances de sucesso na condução e efetivação de uma educação libertária e emancipadora.

Preciso evidenciar que, desde o ano de 2013, a comunidade de Quingoma foi identificada e reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como remanescente quilombola. Tal reconhecimento confere aos seus moradores o direito de acesso a uma educação voltada para a história e cultura dos nativos da comunidade, conforme sua autodeclaração. As DCEEEQ/Ba (2013), fundamentadas nos documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), e alicerçadas pelas contribuições de comunidades quilombolas de todo o Estado da Bahia, estão em sua totalidade alinhadas às DCNEEQEB.

Ambas Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola orientam que os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, implantem, monitorem e garantam a implementação da Educação Escolar Quilombola. As DCNEEQEB (2012), em seu Art. 1º, § 1º, determinam que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

(...)

IV - Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Caminhando nessa seara, e de acordo com o preceituado pelas DCEEEQ/Ba (2013) em seu Art. 1º, § 1º, e pelas DCNEEQEB (2012) também em seu Art. 1º, § 1º, ainda que a EMVN não esteja situada em território quilombola, pelo fato de estar localizada em bairro vizinho e ser a escola núcleo ou território educacional responsável por acolher, nos anos finais do Fundamental II, os discentes oriundos da escola de Quingoma e, por consequência, dos

territórios tradicionais¹⁵ quilombolas, a instituição deve executar uma educação em observância à quilombola, e tal condição deve figurar no PPP da unidade escolar.

O projeto Político Pedagógico (PPP) se apresenta como importante instrumento para o direcionamento da concepção, ações e do comprometimento com as prioridades e discussões percebidas na comunidade escolar. As diretrizes e missão da escola são marcadas e influenciadas consideravelmente, dentre outros fatores, pelo perfil e necessidades pedagógicas e sociais da comunidade escolar. O documento é um importante guia e termômetro para as tomadas de decisão da gestão, da coordenação e até mesmo dos docentes. Através dele, pode ser possível identificar a proposta educacional da escola e em que foram baseadas as escolhas da Unidade Escolar.

O PPP precisa descrever fielmente os objetivos educacionais e sociais da escola e explicar a metodologia e ações a serem adotadas para alcançar as metas de ensino e de integração da comunidade escolar. Nele, é necessário que estejam apontados os problemas e o planejamento de estratégias para solucionar e enfrentar as questões que acometem a comunidade escolar, suprindo as necessidades dos setores envolvidos.

A obrigatoriedade da elaboração do PPP por cada escola está assegurada pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), que determina que os estabelecimentos de ensino terão incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica garantindo às Unidades Escolares a autonomia da construção de projetos diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição. Em seu artigo 14, orienta o trabalho coletivo da escola na elaboração do PPP, e deixa evidente que as diretrizes a serem adotadas pela Unidade Escolar não serão impostas de forma vertical e unilateral. O PPP construído coletivamente tem a possibilidade de dar efetivamente lugar de fala aos envolvidos no processo educativo, permitindo contribuir com o seu próprio desenvolvimento.

A escola, enquanto espaço de formação social, precisa basear o seu PPP no contexto em que se insere. É recomendável que o documento seja fruto de uma discussão abrangente, democrática e de um planejamento participativo que leve em consideração, antes de mais nada, as características, necessidades e peculiaridades das comunidades escolar e local, aliadas ao

¹⁵ Art. 5º DCNEEQEB. Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são: I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros; II – espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

conhecimento técnico dos profissionais da educação nas figuras dos docentes e gestores educacionais.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é um dos documentos que balizam a lei 10.639/03. O mesmo determina que os PPPs das escolas contemplem e visualizem a educação das relações étnico-raciais como um dos elementos estruturantes das suas diretrizes e ações. O Plano diz:

No Ensino Fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político pedagógico das escolas. (BRASIL, 2009, p. 49).

A escola precisa se comprometer com a educação das relações étnico-raciais e esta educação deve compor o PPP da Unidade Escolar. É necessário que professores, gestores e todos os demais profissionais que atuam no ambiente escolar estejam atentos aos discentes com o intuito de coibir quaisquer atitudes racistas ou discriminatórias. É importante destacar que o ensino de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana não é de responsabilidade apenas dos professores e professoras, mas de todos os agentes inseridos no contexto escolar, que vai desde a direção escolar até a coordenação pedagógica. Sobre isso, o Artigo 3º, da Resolução Nº 01/2004, assinala:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (BRASIL, 2004, p. 1).

Apesar da Escola Municipal de Vida Nova ter sido fundada em 2004, o seu primeiro PPP é datado de 2016, e esta é a única versão do documento. Ao realizar a sua análise durante a pesquisa, pude perceber que o mesmo carece de atualização. Mesmo tendo sido criado em 2016, período em que a comunidade de Quingoma já havia sido reconhecida como quilombola, o documento não observa as determinações das DCEEEQ/Ba e das DCNEEQEB, e não se encontra totalmente alinhado com as definições e proposições do PME-LF, criado em 2015, principalmente no que diz respeito à educação antirracista e à utilização da história da localidade em que a escola se encontra inserida.

Segundo as DCEEEQ/Ba e as DCNEEQEB, a EMVN deveria promover uma educação que privilegiasse e promovesse o ensino da história, cultura e saberes desta comunidade; bem como, a partir da escuta e parceria com representantes da comunidade, adequar o seu PPP, projetos e práticas educacionais de tal forma a promover o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade quilombola e local, o movimento negro e o quilombola. Entretanto, a investigação aponta que não é isso que vem acontecendo nas dependências da EMVN. As DCNEEQEB, em seu Art. 6º, determinam que se deve:

(...)

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT.

O PPP da EMVN precisa ser atualizado para estar em congruência com as determinações da Resolução do Conselho Municipal de Educação - LF 001/2019, que estabelece normas complementares às DCN para as relações étnico-raciais e sobre o ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Essa desatualização em parte implica em o PPP não conter a disciplina CHABI em sua grade curricular, assim como também não conter os elementos que fomentem possíveis caminhos para a aproximação, diálogo, incorporação e utilização dos saberes, história e cultura das comunidades tradicionais da localidade em que a escola está inserida.

No corpo do texto, é perceptível que, para além das formalidades documentais e legais, o documento foi elaborado como ferramenta de apoio à unidade escolar para traçar mecanismos para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); traçar caminhos para

atender às necessidades locais; e ajudar a elucidar os problemas enfrentados pela comunidade escolar que continuamente vinham prejudicando o desenvolvimento pleno dos seus discentes e refletindo no desempenho profissional dos docentes.

O PPP da EMVN sinaliza como meta: “Pretendemos encontrar soluções para o quadro que vem se instalando ao longo dos anos em nossa comunidade escolar, como considerável índice de repetência, alto índice de evasão, desmotivação do corpo discente e docente, violência entre outros” (2016, p.21). É possível perceber a preocupação em melhorar a qualidade de ensino ofertada na escola, porém é fundamental refletir como tal meta poderá ser alcançada sem que o ensino ofertado pela escola efetivamente acolha e valorize a história e cultura dos discentes, visibilizando-os, tornando-se assim mais atrativo e significativo para os mesmos.

O discente que tem a sua origem étnica, história e cultura visibilizada e valorizada pela escola reconhece maior significado no que está sendo ministrado em sala de aula, sentindo-se motivado e impelido a permanecer na unidade escolar e prosseguir em seus estudos. Dessa forma, é possível pensar que a execução de uma educação voltada para as relações étnico-raciais é importante estratégia para despertar o interesse do discente não apenas no que está sendo ministrado na escola, mas em permanecer nela, diminuindo a evasão escolar e por consequência também a repetência.

Preciso destacar que o currículo é elemento de extrema importância no projeto político pedagógico de qualquer escola, e, como já dito antes, uma operação de poder. Sacristán (2000, p.43) ensina que, “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Os documentos da EMVN e o seu PPP adotam o plano do currículo formal, estabelecido pelos sistemas oficiais de ensino que determinam o conjunto de normas e orientações estabelecidas pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Programas de Ensino, Parâmetros Curriculares Nacionais, decretos etc.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

(...)

§ 4º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (PPP, 2016, p. 29).

Apesar de existir no PPP referência à adoção de uma organização curricular que parte da realidade local para a realidade global, e trazer alguns conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena, a matriz curricular presente no documento é, em sua maioria, eurocentrada e não contempla a utilização e inserção da história da localidade nos currículos da escola, assim como também não sinaliza a perspectiva de aproximação da escola aos movimentos sociais e culturais presentes na comunidade.

O PPP, como instrumento que reflete a proposta educacional e orientador da ação educativa da EMVN, aponta para a necessidade de o currículo ser trabalhado numa perspectiva interdisciplinar contextualizada, visando facilitar aos alunos o desenvolvimento intelectual e afetivo mais completo e integrado, todavia não aponta meios ou projetos para a concretização dessa perspectiva.

O documento cita a pluralidade cultural como tema transversal a ser desenvolvido no ambiente escolar e, para tanto, adota o projeto Identidade. Menciona a necessidade de trabalhar a diversidade e a diferença, porém não aprofunda nem elenca os motivos pelos quais tais temáticas devam ser incluídas no currículo da escola. Não identifiquei no texto problematização e aprofundamento de questões e temáticas de extrema relevância social, como a inclusão e luta dos povos indígenas, quilombolas, as questões de gênero, LGBTQIA+, movimentos sociais, racismo, preconceito, intolerância e muito menos menção à legislação pertinente ao estudo e ensino das relações étnico-raciais.

É primordial mais uma vez frisar que estou falando de uma escola que está localizada nas proximidades de uma comunidade de remanescentes quilombolas e uma reserva indígena e que atende discentes oriundos dessa comunidade tradicional. No documento, não há menção à existência da riqueza histórica e cultural presentes da localidade, assim como também não é ofertada nenhuma orientação de como a escola e os professores devam fazer para trabalhar os conteúdos na perspectiva da cultura negra e indígena.

A utilização da história da localidade poderia funcionar como um incentivo aos discentes e incremento ao processo de ensino aprendizagem, já que seria um conhecimento tangível ao aluno, aliando a história da localidade à nacional e quiçá universal; e, fazendo-o, perceber-se como parte integrante da história, não apenas da secular, mas também a do tempo presente. Além do que, a sua presença no PPP da escola serviria de norte a ser seguido

cotidianamente pelos docentes, discentes, equipe pedagógica e gestora, ampliando a capacidade do trabalho a ser desenvolvido na escola na perspectiva da lei 10.639/03.

A valorização da História Local, e, no caso específico, da localidade de Quingoma, com toda a sua riqueza histórica, geográfica e cultural, pode contribuir de forma substancial para que os jovens possam não apenas melhor compreender a história de escravização e resistências dos afro-brasileiros e indígenas, contribuindo para dirimir equívocos suplantados pelo mito da democracia racial e da inexistência do racismo estrutural no Brasil, como também positivar e valorizar a identidade étnico-racial e cultural.

Nesse sentido, Alves (2006, p. 70) advoga que a história da localidade deve ser tratada de forma interdisciplinar e, com isso, “cumprir a função social e individual de inserir os jovens nas heranças culturais das comunidades em que vivem”. Essa inserção tem o alcance de propiciar ao discente o desenvolvimento do seu processo de construção pessoal, culminando numa consciência histórica que lhe permite melhor entender a identidade presente, exercitar a cidadania, conhecer, valorizar, proteger e defender um patrimônio que também é seu.

Durante a pesquisa de campo, ao realizar visitas na escola para o levantamento de dados e consultar todas as 1401 fichas individuais dos alunos¹⁶ matriculados na EMVN no ano de 2021, percebi a existência de um grande número de discentes oriundos das comunidades circunvizinhas ao bairro de Vida Nova. Dos discentes matriculados em 2021, 132 eram provenientes da comunidade de Quingoma.

A escola tem conhecimento da existência de alunos provenientes da comunidade quilombola, contudo a sua existência não é mencionada no PPP. Tão pouco a história, riqueza cultural, valorização dos fazeres e saberes, a análise dos problemas de infraestrutura e dificuldades enfrentadas pelas comunidades quilombola e indígena são inseridas no currículo e valorizadas no ambiente escolar. Isso demonstra que a comunidade quilombola não é invisibilizada apenas pelo poder público, mas a invisibilização também é realizada pela escola.

Se a proposta do PPP da escola é analisar a realidade local para a global, e, a partir de aí, propor alternativas para melhor atender o seu alunado, o mais assertivo seria que os problemas, peculiaridades e riqueza histórica e cultural da comunidade quilombola se fizessem presentes no documento e nas ações propostas pela Unidade Escolar. Há uma notável e lastimável invisibilização desses discentes, da sua cultura e seus saberes. Consequentemente,

¹⁶ Modelo da ficha de matrícula da EMVN ano letivo 2021, em anexo.

muitas vezes os docentes recém-chegados à escola, e também muitos dos antigos, acabam por não ter conhecimento da existência de alunos com essa peculiaridade.

A pesquisa de campo me permitiu perceber que, apesar de existir o questionamento da cor/raça na ficha de matrícula, na imensa maioria das vezes este item se encontrava em branco, impossibilitando mensurar o quantitativo da cor/raça dos discentes. Ao questionar a uma das funcionárias responsáveis como ocorria o preenchimento do item, a mesma informou que deveria ser perguntado ao responsável ou ao discente no ato da matrícula, e que, por julgar desnecessária tal informação, a mesma não realizava o questionamento.

O fato de a funcionária desconhecer a necessidade da coleta de dados referentes à autodeclaração étnico-racial demonstra que a meta do PME-LF que concerne à oferta de formação continuada relacionada à lei 10.639/03 não tem sido satisfatoriamente cumprida, já que tais formações deveriam atingir e serem ofertadas não apenas aos docentes, mas a toda a comunidade escolar. A escola precisa realizar formações e atividades que promovam o conhecimento, sensibilização e conscientização referentes à lei 10.639/03, à necessidade de uma educação étnico-racial e antirracista com todos os seus funcionários para que os mesmos tenham (cons) ciência da necessidade do levantamento de dados referentes a raça.

A autodeclaração étnico-racial do discente representa traços da identidade, diversidade racial e sentimento de pertença do alunado. Tal levantamento de dados pode servir em determinados momentos como termômetro a ser utilizado pela equipe gestora e docentes para proposição de ações e projetos de promoção da igualdade racial na comunidade escolar.

A ausência dessa informação não apenas na EMVN, mas em muitas escolas em todo o Brasil, fez com que responsáveis pelo Inep/Mec sentissem a necessidade de lançar uma campanha¹⁷ (2015) com objetivo conscientizar os gestores escolares a promover nas suas escolas o preenchimento do campo "cor/raça" no Censo Escolar. A falta do preenchimento desse campo prejudica o Censo escolar, pois dificulta a utilização dos dados na formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas voltadas para a questão étnico-racial.

Outro elemento observado na visitação à escola foi o acervo de livros e revistas da biblioteca. Dentre os mais de 1000 exemplares, nenhum tem como temática a tratativa da história do município e da localidade. Apesar do município ter criado a disciplina CHABI,

¹⁷ Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/agosto/inep-lanca-campanha-de-preenchimento-do-campo-cor-raca-no-censo-escolar. Acesso em 04/02/2022.

alterado a grade curricular da rede sugerindo diálogo com a cultura, diversidade e identidade e incentivado a ligação entre escola e a comunidade, apenas no ano de 2021 realizou a oferta de materiais didáticos em atendimento à lei 10.639/03 na Unidade Escolar.

Foi incorporado ao acervo da escola uma quantidade substancial de livros que abordam a história dos povos originários e quilombolas e que fazem menção à educação para as relações étnico-raciais. Todavia, nenhum deles aprecia, valoriza e visibiliza a história dos quilombos e da reserva indígena presentes em Lauro de Freitas e, em especial, da localidade em que a Unidade Escolar se encontra inserida.

Diante do exposto, a pesquisa revelou que a versão atual do PPP da EMVN não contempla de forma satisfatória a lei 10.639/03, as DCNERER, as DCEEEQ/Ba, as DCNEEQEB, e muito menos a história da localidade. A inexistência de acervo referente às temáticas, aliada à falta da oferta de formação continuada voltada à educação para as relações étnico-raciais e à história e cultura da localidade dificultam a inserção e a incorporação efetiva da história e cultura de Quingoma no cotidiano da unidade escolar.

É necessário que a incorporação da história e cultura de Quingoma seja viabilizada no PPP e no cotidiano da EMVN. Tal incorporação será matéria fundamental para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais que propicie aos discentes o resgate da memória, o que pode impactar na compreensão do sentido de identidade, pertença territorial, na valorização da ancestralidade, desconstrução dos preconceitos étnicos-religiosos e de estereótipos ligados às figuras do negro e indígena e, por último, mas não menos importante, compreender efetivamente e *in-loco* a luta dos quilombolas e indígenas hodiernamente.

2.2. O PERFIL DA EQUIPE GESTORA E A LEI 10.639/03 NA EMVN

Dando continuidade à investigação, foram aplicados formulários/questionários (2021) junto à equipe gestora¹⁸, composta pela diretora, vice-diretora do turno matutino e coordenador pedagógico do turno matutino, objetivando identificar como a educação para as relações étnico-raciais tem sido conduzida na unidade escolar. Todos os participantes se mostraram solícitos e

¹⁸ Todas as respostas utilizadas nesta seção do capítulo da pesquisa foram extraídas dos formulários/questionários on-line, aplicados junto à equipe gestora no ano de 2021.

empolgados com os possíveis resultados e benefícios que a pesquisa poderia gerar para a escola e para a educação no município. Assim sendo, rapidamente disponibilizaram todos os documentos solicitados e colocaram-se à disposição para quaisquer esclarecimentos.

A gestão da EMVN foi eleita legal e democraticamente há 5 anos, a partir de consulta à comunidade escolar. É composta por professoras que já atuam na educação pública entre 20 e 35 anos, inclusive sendo a gestora moradora do bairro de Vida Nova e uma das primeiras professoras da escola. A vice gestora integra o quadro de funcionários da instituição escolar há 14 anos, inicialmente como docente e, após processo eleitoral, passando a vice gestão.

Somando à gestão e compondo a equipe gestora, figura a presença do coordenador pedagógico, que exerce a função há 23 anos, dos quais 12 dedicados à Unidade Escolar. Toda a equipe gestora é composta por profissionais concursados da rede municipal de educação do município de Lauro de Freitas e, ao serem questionados sobre a sua cor, segundo classificação do IBGE, todos declararam ser preta.

Avançando a pesquisa sobre a inclusão da Educação étnico-racial e da história local na Educação Básica do município de Lauro de Freitas, as gestoras (formulário/questionário, 2021) informaram serem conhecedoras da lei 10.639/03 em sua totalidade, enquanto o coordenador pedagógico (formulário/questionário, 2021) afirma conhecer parcialmente o dispositivo legal. Relatam que a lei já foi implementada no município em 2018, através da criação do componente Cultura Afro-brasileira e Indígena e em conformidade com as diretrizes que regem a lei.

A partir desse relato, percebe-se que a visão da equipe gestora com relação à implementação da lei 10.639/03 é relativamente limitada, pois não se pode pensar em implementação apenas a partir da criação de um componente curricular e da inclusão de novos conteúdos. Para que a implementação do dispositivo legal não se configure em uma falácia, é preciso que sejam criados mecanismos para que as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, assim como também as práticas de ensino e condições oferecidas para aprendizagem possam ser reexaminadas e reconsideradas.

É necessário que ocorra uma ação coordenada e principalmente o acolhimento e sensibilização por parte de todos os membros da equipe escolar, no sentido de fazer com que a pauta seja tratada contínua e interdisciplinarmente. Perpassa por mudanças nas diretrizes, currículo e postura da escola, funcionários, docentes e discentes que permitirão um protagonismo na discussão étnico-racial e na educação antirracista. Sobre a inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, Mota (2021) destaca que;

Não se trata de acrescentar um tema no programa: antes é preciso rever todo o discurso histórico. É preciso pensar a contribuição de sujeitos negros na constituição do país, reconhecer o trabalho assalariado e as ideias trabalhistas de trabalhadores negros, em detrimento do foco no trabalho escravo e da exclusividade da história das ideias atribuídas aos imigrantes europeus (NASCIMENTO, 2016), reconhecer a estética negra do barroco de Aleijadinho ou das pinturas de Heitor dos Prazeres (ARAÚJO, 2010), a literatura de Carolina de Jesus (2014) e Conceição Evaristo (2003), a crítica social de Abdias do Nascimento (2016), o cinema de Viviane Ferreira (2014). É preciso romper com a pedagogia do silêncio sobre relações étnico-raciais que impera na educação, apontar a cor dos corpos, reconhecer o corpo negro como lugar de ideias, expressão e criação. (MOTA, 2021, p.18).

Questionados sobre a existência de orientação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Inclusão e Diversidade (SEMED/DID) aos diretores e coordenadores de escola no sentido de implementação/execução da Lei, houve divergências nas respostas dos participantes. A gestora e o coordenador pedagógico informaram que não houve nenhum tipo de orientação. Disseram que ocorreu apenas o aviso de que as escolas teriam essa disciplina no currículo. Já a vice gestora alega que houve o fornecimento de orientações por parte da Secretaria.

Aqui se faz necessário refletir que a SEMED/DID realizou a implementação da lei 10.639/03, através da oferta da disciplina Cultura e História Afro-brasileira e Indígena, sem que tenha ofertado nenhum tipo de auxílio ou orientação à equipe gestora e muito menos contado com a sua participação ou inserido a mesma no processo. Não foi realizado nenhum tipo de consulta para compreender as necessidades e peculiaridades presentes na comunidade e na Unidade Escolar¹⁹.

O PME-LF se comprometeu a prestar suporte às unidades escolares para que fossem realizadas as adequações de seus PPP's em conformidade ao PPP da rede municipal de educação no que concerne, dentre outros elementos, ao atendimento à lei 10.639/03, à educação das relações étnico-raciais e ao combate ao racismo²⁰. O que se pode observar é que, na prática, isso não ocorreu. As escolas receberam as matrizes curriculares impostas pela resolução do CME-LF e, a partir dela, realizaram ou não as adequações que julgaram mais pertinentes dentro da realidade das Unidades Escolares.

É possível notar que em todo o Brasil a continuidade da manutenção da adoção dos currículos eurocêntricos e monoculturais por muitas Unidades Escolares ainda é uma realidade. A falta de fiscalização e da oferta de suporte por parte das gestões públicas Estaduais e

¹⁹ Vide discussão realizada na seção 2.1.1 deste capítulo.

²⁰ Vide discussão realizada no capítulo 1, p. 51.

Municipais para a aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas, no que tange principalmente à falta de material de apoio e da oferta de formação continuada voltada à educação para as relações étnico-raciais aos docentes, gestores escolares e coordenadores pedagógicos, foi e continua a ser um dos grandes entraves à efetiva implementação do dispositivo legal. Oliveira (2014, p.38) afirma que;

Grande parte dos profissionais de educação básica sejam eles professores ou gestores não tiveram a matriz africana em seus cursos de formação. Constatado o déficit da formação profissional, consideram-se de suma importância os investimentos governamentais como essenciais na superação dessa formação incipiente. (OLIVEIRA, 2014, P. 38).

Caminhando nessa seara, questionei se a equipe pedagógica da SEMED/DID acompanha as escolas no sentido de monitorar o cumprimento do dispositivo legal e verificar se os professores estão fazendo as mudanças curriculares necessárias para atendê-lo. Mais uma vez houve divergências nas respostas. O coordenador pedagógico e a gestora alegaram que não há qualquer fiscalização ou acompanhamento por parte da equipe da SEMED no que se refere à aplicabilidade da lei nem tão pouco da realização da alteração curricular por parte dos docentes. Já a vice gestora alega que há a orientação para que os coordenadores pedagógicos realizem essa verificação. Diante das respostas ofertadas até aqui, ao que parece, a vice gestora equivocou-se em sua resposta, já que não há indício de qualquer suporte, colaboração ou da fiscalização referente à implementação da lei 10.639/03 por parte da SEMED/DID nas unidades escolares.

Indagados quanto às formações continuadas ofertadas pelo município aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos da Rede com referência à implementação da Lei 10.639/2003 e da história local, a gestora informou que não houve nenhum tipo de oferta. A vice gestora e o coordenador pedagógico alegam que houve a oferta de cursos de cerca de 20 horas, sendo que foram apenas referentes à lei, e na época da construção do currículo do componente CHABI.

Sobre a disponibilização por parte da SEMED de materiais para compor o acervo da escola, objetivando favorecer a discussão da temática, a gestora e a vice gestora alegaram que no ano de 2020 foram entregues alguns livros com a temática na unidade escolar. O coordenador pedagógico contradiz as gestoras, afirmando que não há na escola material para atender à discussão das temáticas referentes à educação para as relações étnico-raciais e muito menos a história local.

Preciso evidenciar que, ao visitar a escola e verificar a biblioteca²¹, observei que de fato chegaram livros paradidáticos referentes à educação étnico-racial, com ênfase em populações quilombolas e indígenas, porém nenhum relacionado à história da localidade ou dos povos originários e quilombolas residentes no município, e muito menos nas imediações da escola. Nenhum dos materiais permitia a produção de aulas utilizando a interculturalidade com as artes, literatura e demais disciplinas curriculares.

Constatei a inexistência de acervo de autores negros dos tempos modernos e contemporâneos. Os poucos exemplares de livros de autoria negra presentes na biblioteca são clássicos da literatura nacional, principalmente representantes do Romantismo e Realismo. É difícil pensar como conduzir de forma eficaz a implementação do ensino das relações étnico-raciais associado à história da localidade sem que sejam ofertados livros ou materiais de apoio relacionados à temática; sem que sejam ofertados e disponibilizados aos docentes e discentes acervos contendo literaturas que tenham o protagonismo negro e a sua cultura em foco; livros que contribuam para a formação de uma sociedade antirracista.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aponta a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos professores como um dos principais elementos para garantir a qualidade e continuidade no processo de implementação da lei.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana atribui a responsabilidade pela implementação da lei 10.639/03 aos gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e a outros segmentos da sociedade e da comunidade escolar. Só a partir da participação efetiva desse coletivo é que a temática da educação étnico-racial e a implementação da lei 10.639/03 será uma realidade nas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino,

²¹ Vide seção 2.1.1, p. 87.

unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. 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, 2004, p.10).

Para compreender o tratamento dado pela equipe gestora à lei 10639/03, foi questionado a cada um deles a sua opinião sobre a importância do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no contexto escolar; se o PPP da escola aborda o tema racial e étnico e se está alinhado com as DCNERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Respondendo aos questionamentos, a gestora salientou que “um povo, uma nação precisa conhecer a sua história para entender seus costumes e valorizar sua cultura” (formulário/questionário, 2021). Ela considera que o PPP da escola, em alguns aspectos, aborda a temática e está parcialmente alinhado com as diretrizes. A vice gestora enfatizou ser “de suma importância para formação do educando, assim como desconstruir o racismo estrutural” (formulário/questionário, 2021). Avaliou que o PPP aborda totalmente a temática assim como também está integralmente alinhado às DCNERER.

O coordenador pedagógico não informou sua opinião sobre a importância do ensino da temática, mas, assim como a gestora, reconheceu que o PPP aborda parcialmente a questão e não se encontra totalmente alinhado às diretrizes. A equipe gestora foi unânime ao ressaltar que o PPP necessita ser atualizado, além do que, diante do fato da alta rotatividade de docentes contratados na Unidade Escolar, o mesmo só é conhecido pelos professores efetivos mais antigos da escola.

Avançando os questionamentos sobre a lei 10.639/03 na EMVN, indaguei se existe resistência de algum segmento da escola frente à questão da diversidade, em específico a étnico-racial; e, como forma de suprir a desatualização do PPP, se foi elaborado algum plano discutido com os pais, alunos, professores e equipe gestora da escola para atender o cumprimento da lei 10.639/03.

As gestoras alegaram que nenhum segmento da escola tem sido resistente à tratativa da temática, e também que nenhum plano para melhor atender o cumprimento da lei foi criado contando com a participação dos pais ou alunos. Enfatizaram que as discussões para a criação de estratégias estiveram restritas à equipe gestora e docentes e pontuaram que toda discussão voltada para o atendimento à lei tem sido realizada internamente através da elaboração de projetos e durante os AC's.

O coordenador pedagógico tem uma percepção diferente relacionada à resistência na tratativa da temática. Alega que há sim resistência, contudo não explicita de qual ou quais segmentos; só informa no formulário/questionário 2021 que ocorre “por acreditarem ser um tema irrelevante a ser abordado na escola”. Preciso salientar que a lei respalda a tratativa da temática no ambiente escolar e rompe com o silêncio a que era relegada.

Não se trata mais de julgar importante, pertinente ou não. Trazer discussões referentes à educação étnico-racial e ao antirracismo para a escola é ferramenta e estratégia pedagógica legal e legítima. A obrigação da oferta do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana é uma realidade que precisa a cada dia ser mais difundida e alcançar continuamente todos os espaços e unidades escolares.

A ausência da oitiva e participação dos pais e alunos na confecção de planos de ação e projetos para melhor atender a implementação da lei na escola, além da informação de que alguns segmentos julgam a temática irrelevante para ser tratada no ambiente escolar, apontam para a necessidade de que a equipe gestora, aliada e subsidiada pela SEMED, e em cumprimento ao compromissos firmados pelo município no CME-LF, invista em formações e atividades que levem informação e propiciem a sensibilização da comunidade escolar no que se refere à necessidade de uma educação voltada para as relações étnico-raciais e antirracista.

É premente pensar em projetos democráticos e de relevância para todos os sujeitos da comunidade escolar. A inclusão da história e cultura da comunidade afro indígena de Quingoma poderia ser um dos caminhos para tal fim. O estreitamento das relações entre a escola e a comunidade favoreceria o diálogo com a cultura, diversidade, identidade e saberes locais.

Para tanto, a escola precisa se perceber como de área quilombola e entender que necessita ofertar uma educação diferenciada aos seus discentes. A realização do diálogo entre a escola e a comunidade quilombola, assim como a oitiva da mesma para a construção ou reformulação do seu PPP, conforme recomendação das DCNEEQEB, seria um dos caminhos para que a educação para as relações étnico-raciais e a lei 10.639/03 deixassem de ser vistas como irrelevantes na EMVN. Libâneo (2005) ensina que;

[...] deveríamos imaginar o Projeto em três pistas: uma no centro com a seta vá em frente espaço para discussões e novas perspectivas, uma curva a esquerda sinalizando um precipício evite generalizações e egocentrismo e uma curva a direita indicando pista escorregadia o trabalho não é individual. Neste caso um verdadeiro gestor escolherá o centro, contribuindo para o bem da escola respeitando os discentes, docentes pais, responsáveis, funcionários e toda a comunidade que integram o bairro onde a escola está localizada. (LIBÂNEO, 2005, p.345).

Nessa perspectiva, indaguei sobre os projetos desenvolvidos pela escola que contemplam a lei 10.639/03 e a realização de aulas passeio que tivessem por escopo atender a referida lei e/ou a história da localidade. A vice gestora foi vaga em suas respostas e demonstrou não ter conhecimento sobre o que estava sendo perguntado. A gestora informou que as temáticas eram tratadas através de aulas sobre os assuntos, palestras e projetos. Citou que foram realizadas aulas passeio para o Pelourinho, o Museu Afro e a Antiga Faculdade de Medicina.

O coordenador pedagógico informou que a escola já desenvolveu dois projetos relacionados à temática, inclusive o primeiro deles está presente no PPP da escola: projeto identidade e o projeto consciência negra. Quanto às aulas passeio, citou a realização de aulas de campo com os professores de História no Centro Histórico de Salvador, no Museu da Moeda, Misericórdia, Mercado Modelo, Elevador Lacerda, entre outros.

É fato que tais aulas passeio realizadas pela EMVN aos pontos históricos no município de Salvador são importantes ferramentas para o ensino de História e das relações étnico-raciais e para uma maior compreensão da história da Bahia e do Brasil. No entanto, é preciso pensar que o município de Lauro de Freitas e a localidade em que a escola se encontra inserida são fontes históricas e culturais inestimáveis e seriam instrumentos pedagógicos de extrema relevância para a tratativa da temática; e até então, pela sua ausência no currículo, projetos e nas aulas passeio, não foram percebidos, visibilizados e valorizados pela escola.

A equipe gestora alega conhecer totalmente as determinações da Resolução do CME-LF 001/2019 que estabelece normas complementares às DCN para as relações étnico-raciais e sobre o ensino dos conteúdos de História e cultura afro-brasileira e indígena. A resolução configura novas diretrizes para a tratativa da temática pelas escolas, associando-as à história e cultura local, propondo uma ligação entre escola e comunidade.

Como estamos em período pandêmico desde o primeiro mês de aula do ano letivo de 2020, ainda que a escola, através da equipe gestora e docentes, tenha acolhido as novas diretrizes, currículo e realizado as alterações em seus projetos e aulas passeio para valorizar a história local e promover o diálogo e aproximação da escola aos saberes, cultura e história da localidade em que a Unidade Escolar se encontra inserida, só após o retorno ininterrupto das aulas poderão ser colocadas de fato em prática e os seus efeitos sobre a comunidade escolar observados e mensurados.

Não se pode pensar na implementação da lei 10.639/03 e em educação para as relações étnico-raciais associadas à manutenção de currículos eurocêntricos, colonialistas e monoculturais que imperaram nas escolas brasileiras por séculos. Para que o dispositivo legal

seja executado, é necessária uma mudança no currículo, de forma a tratar satisfatoriamente a questão étnico-racial com a visualização, reconhecimento e valorização de outras epistemes que não apenas a europeia.

Diante dessa constatação, a equipe foi questionada se foi realizada a alteração dos currículos da EMVN de forma a atender a lei 10.639/03; se o currículo da Unidade Escolar é comprometido com as práticas promotoras da igualdade racial; como a lei tem sido executada; e se a temática é discutida nos planejamentos da escola.

Segundo o coordenador pedagógico, a escola segue a determinação da Secretaria Municipal de Educação, que estabelece toda a diretriz para a unidade escolar, sendo a temática discutida frequentemente nos planejamentos da escola: “A escola promove a igualdade racial através do processo de inclusão e a execução da lei na escola. Independe do trabalho realizado pela docente do componente Cultura Afro- brasileira e Indígena, posto que a escola possui tradição no trabalho com a lei” (formulário/questionário, 2021).

As gestoras informaram que a alteração curricular se encontra em construção e é realizada a discussão do tema em grupos, para que sejam produzidos projetos e atividades referentes à temática. A vice gestora destacou que “os conteúdos são pensados de forma a refletir e formar o discente sobre a sua consciência e representatividade diante das questões raciais” (formulário/questionário, 2021). A escola promove atividades, aulas, debates e projetos para que os alunos compreendam o assunto e vivenciem na vida prática.

A fala da equipe gestora reflete um passo importante para a real implementação da educação para as relações étnico-raciais na escola, já que deixa em evidência que a escola comumente realiza atividades relacionadas à lei 10.639/03 independente do trabalho realizado pelo novo componente curricular. Ainda que timidamente, o ensino das relações étnico-raciais se faz presente na EMVN, apesar da ausência da temática nos documentos balizadores dos objetivos a serem alcançados pela unidade escolar.

Indaguei como as diferenças, sobretudo as étnico-raciais, são percebidas e trabalhadas nos currículos na EMVN e se o currículo está em consonância com as experiências e com a dinâmica da comunidade escolar e local. Segundo a equipe gestora, os professores sinalizam para a coordenação os fatos ocorridos em sala e, a partir daí, em conjunto, buscam-se as soluções, que pode ser um trabalho específico, um projeto para toda a escola, ou até mesmo a utilização de textos para a promoção de uma reflexão sobre a temática durante as aulas.

Foi informado que nos anos letivos de 2020 e 2021 a docente enviada para a escola para ministrar a componente CHABI é coincidentemente participante de projetos sociais realizados

na localidade e militante política do Quingoma. Com isso, ainda que brevemente, por conhecer a história e cultura da localidade, assim como as suas peculiaridades, houve a possibilidade de, mesmo com o ensino na modalidade remota, realizar um ensino que englobou as experiências e a dinâmica da comunidade escolar e local. As gestoras ressaltaram que, apesar do currículo estar em construção, buscando aprimoramento, o grupo docente produz atividades importantes que valorizam as experiências dos alunos.

Iniciando os questionamentos sobre a história da localidade, indaguei a equipe gestora quanto ao seu conhecimento da existência de uma comunidade de remanescentes quilombolas, da reserva indígena Thá-fene, e a presença de discentes dessa localidade na escola. Toda a equipe informou que identifica através das matrículas que a escola atende discentes oriundos da comunidade de Quingoma. Tem conhecimento de que existe nesta localidade um quilombo e uma reserva indígena, apesar do que não tem ciência de que a escola tenha atendido em algum momento integrantes da reserva Thá-Fene, apenas remanescentes afro. Reconheceram que desconhecem a história e cultura das duas comunidades.

Ao sondar os participantes sobre a utilização da história de Quingoma como ferramenta para o ensino das relações étnico-raciais e para uma educação antirracista na EMVN, a gestora informou que ocorre ocasionalmente. A vice gestora e o coordenador pedagógico relataram que frequentemente a história da localidade é utilizada para incrementar e potencializar o ensino das relações étnico-raciais na escola. A resposta da equipe é pontual e está alicerçada na atuação da docente do componente CHABI, professora contratada na modalidade REDA. Chamo a atenção para o vínculo da docente pelo fato de que, uma vez terminado o ano letivo, o contrato é extinto, podendo ser renovado ou não no início do ano letivo subsequente.

Há anos a EMVN possui grande número dos seus profissionais contratados na modalidade REDA. Atualmente, eles são 1/3 do total do corpo docente da unidade escolar. O último concurso para provimento de vagas de professores efetivos no município de Lauro de Freitas ocorreu no ano de 2010. Desde então, ano a ano têm sido realizados processos seletivos temporários, daí a alta rotatividade de docentes em cada uma das escolas.

Os docentes do componente CHABI, desde o primeiro ano da criação do novo componente curricular no município, são, em sua maioria, senão totalidade, oriundos de processo seletivo²². Com isso, a cada ano, com a finalização do contrato dos docentes, o

²² Vide capítulo 1, p. 54.

trabalho realizado no componente em cada uma das unidades escolares tende a ser descontinuado.

Diante disso, é preciso pensar que uma vez incentivada pela resolução do CME-LF 001/2019 a associação da escola à história local, e constatada a potencialidade e possibilidade da utilização da história da localidade de Quingoma como ferramenta para o ensino das relações étnico-raciais e para uma educação antirracista na EMVN, a mesma deve configurar o PPP da escola, estar prevista nas aulas passeio e projetos a serem desenvolvidos na Unidade Escolar.

Preciso mais uma vez enfatizar que é necessário ser levada em consideração a localização da escola, o público que recebe e as DCNEEQEB. A EMVN, como defensora de uma educação que resgata, liberta e transforma, tem a obrigação não apenas legal, mas moral de incentivar e proporcionar os mecanismos necessários para a promoção da inserção da história e cultura da localidade de Quingoma no cotidiano escolar.

A sua utilização não deve estar restrita apenas à atuação de uma docente oriunda da comunidade quilombola, mas sim integrar a prática dos docentes de outros componentes, que percebam as inúmeras possibilidades e benefícios da aproximação da escola à comunidade de Quingoma, bebendo da fonte das suas histórias, saberes e práticas como forma de colocar em execução estratégias pedagógicas decoloniais, realizando uma ponte que aproxime o currículo formal ao praticado nas comunidades.

Indaguei o que a equipe gestora pensa sobre uma possível aproximação do currículo formal (praticado na escola) ao currículo invisível (praticado nas comunidades), história, saberes e práticas locais; e, diante da constatação da inexistência de material que trate da história da localidade, o que pensam sobre a confecção de um guia de apoio ao professor contendo as histórias da comunidade de Quingoma.

Questionei também se uma aula passeio na comunidade de Quingoma e na reserva indígena Thá-fene poderia contribuir para uma melhor execução da lei 10.639/03 e se teria o potencial de se tornar um dos projetos da escola. Perguntei aos participantes da pesquisa se a confecção de um roteiro guiado da trilha de visita ao quilombo de Quingoma, contendo orientações ao professor de como preparar os discentes antes e durante a visita, contribuiria para que o projeto fosse melhor executado e os resultados potencializados.

Os participantes foram unânimes ao afirmar que um guia de apoio ao professor, assim como uma aula passeio na comunidade de Quingoma e na reserva indígena Thá-fene seriam importantes suportes, contribuiriam para uma melhor execução da lei 10.639/03 e como instrumento pedagógico para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na

EMVN. Ressaltaram que o roteiro guiado seria uma ferramenta pedagógica valiosa e que certamente incentivariam a sua utilização, assim como também acreditam que a aula passeio teria o potencial de se tornar um dos projetos da escola.

O coordenador pedagógico alegou que “a aproximação dos currículos da escola ao praticado na comunidade quilombola é de grande relevância, para que, através da realidade local, os alunos aprendam e possam fazer relação com o que aprendem na escola” (formulário/questionário, 2021). A vice gestora constatou que a aproximação dos currículos é relevante pois “a história da escola, está associada à história do Quingoma, portanto o currículo precisa estar em consonância” (formulário/questionário, 2021).

Para finalizar o formulário/questionário, solicitei aos participantes da pesquisa que sugerissem atividades ou ações que possibilitassem a ligação da escola à comunidade quilombola e à reserva indígena. Foram sugeridas aulas de campo e visitas constantes dos alunos e professores à comunidade quilombola e indígena, assim como o convite para que esses povos também possam visitar a escola e, ao mesmo tempo, apresentem sua cultura, suas dificuldades, seus anseios e a sua história.

A EMVN vem implementando lentamente a lei 10.639/03 em suas dependências. Nesse processo, tem deixado de agregar à sua dinâmica diária elementos que possuem o potencial de contribuir de forma singular para a concretização de uma educação que valorize a diversidade étnica e cultural presentes em seus arredores.

Urge que a equipe gestora volte efetivamente os olhos para a comunidade quilombola e a reserva indígena, promovendo o acolhimento dos seus discentes, visibilização e valorização da história, memória, cultura e saberes da comunidade. É imperativo que a escola não apenas perceba e (re) conheça a potência presente na comunidade local, mas promova a aproximação da escola à comunidade como valioso mecanismo para efetivamente impulsionar a execução da educação para as relações étnico-raciais em suas dependências.

2.3 PROJETOS EXECUTADOS NA EMVN: O OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Todos os projetos planejados e executados pela escola e que foram gentilmente disponibilizados pelo coordenador pedagógico passaram por análise. Foram apresentados cinco projetos datados entre os anos de 2014 e 2020 e que trouxeram como temas geradores a

“Cidadania”, “Identidade”, “Ler e escrever um grande prazer”, “Consciência negra” e o projeto “E se fosse você”.

Dos projetos analisados, voltarei o olhar sobre o “Identidade” e o “Consciência negra”, porque trazem elementos que um em maior grau que o outro no que se refere ao atendimento da lei 10.639/03. Os projetos trazem em seu bojo atividades que propiciam reflexões ligadas ao reconhecimento e valorização da ancestralidade, resgate da memória, identidade cultural, positividade identitária, respeito e reconhecimento da diversidade étnico-racial e o antirracismo.

O projeto “Identidade” é datado de 2016, ano da confecção do PPP da EMVN. Como dito anteriormente, o PPP não trouxe explicitamente elementos que vinculassem a proposta educacional da escola ao combate ao racismo e à educação étnico-racial. Esse projeto figurou como uma das atividades realizadas pela escola, que pretendia atender à pluralidade cultural, um dos temas transversais propostos pelos PCN.

Teve como alguns dos seus objetivos realizar intervenções educativas com o escopo de informar, problematizar e trazer reflexões positivas sobre identidade, estimulando o estudante a compreender sua identidade como resultado de um processo de internalização de normas e valores, atentando para o caráter social. O projeto propôs um trabalho multidisciplinar, abrangendo todos os componentes curriculares.

A metodologia sugeria, através de conversas informais em sala de aula, provocar nos estudantes a curiosidade e interesse em pesquisar e obter informações sobre seus antepassados: nomes, nacionalidades, origem racial e suas histórias. Essa provocação teve inicialmente o intuito de ter uma breve noção do conhecimento dos alunos em relação à sua história, e provocar o interesse e o resgate da memória familiar.

Em 2019, ano de implementação da disciplina CHABI nas escolas da rede pública municipal de Lauro de Freitas, e também da resolução do CME-LF 001/2019 – que instituiu as novas diretrizes curriculares do município em conformidade com o PME-LF e, dentre outros elementos, em atendimento à lei 10.639/03 –, a equipe gestora criou e seus docentes aplicaram o projeto “Consciência Negra”.

O projeto, aliado ao início dos trabalhos do novo componente curricular, representou para a Unidade Escolar um embrião do despertar do seu papel social e uma guinada na tratativa das questões relacionadas à educação étnico-racial e ao antirracismo na escola. O projeto “Consciência Negra” (2019) defende que;

Ao considerar a formação da sociedade por diferentes grupos sociais, étnico-raciais e culturais o processo educativo deve ser fundamentado no respeito à diversidade em consonância com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino fundamental II (PCN e Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Apesar da escola estar situada numa localidade majoritariamente negra e diversa, as manifestações de preconceito, intolerância religiosa e racismo são frequentes. Com isso, o projeto nasce a partir da necessidade de combate às atitudes e conflitos racistas presentes no cotidiano da escola. As atividades seriam utilizadas como instrumento de discussão, intervenção e sensibilização da comunidade escolar quanto a mudanças de comportamentos, a fim de minimizar as atitudes de descaso e desrespeito à diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira e em prol do respeito às diferenças étnico-raciais.

O projeto foi formatado para ser implementado e vigorar na escola pelo período de quatro meses, sendo recomendado o desenvolvimento de forma interdisciplinar e englobando toda a clientela da escola dos turnos matutino e vespertino. Previa contar com a participação de toda a comunidade escolar, composta por pais, alunos, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos administrativos e demais funcionários.

A justificativa para que se realizasse o projeto se alicerçou nas discussões relacionadas à ideia da democracia racial, preconceito, discriminação e ao fato de muitos na sociedade brasileira, e particularmente na escola, não se reconhecerem de acordo com a “raça” a que pertencem, assim como não perceberem a existência de oportunidades distintas para brancos e negros e as razões dessas distinções. O projeto ressalta que “educar sem discriminar tem sido um desafio, pois muitos preconceitos e estereótipos ainda estão enraizados nos indivíduos, em decorrência de alienantes modelos culturais que lhe são impostos” (Projeto Consciência negra, 2019 p.3).

Na proposta, está evidenciado que atitudes preconceituosas estão arraigadas no imaginário popular, sendo corriqueiramente reproduzidas na escola, no ambiente de trabalho e em diferentes espaços públicos, reforçando assim o preconceito. No texto, chama-se a atenção para o processo de valorização da cultura europeia em detrimento da cultura afro-brasileira, tornando o negro invisível no espaço escolar. Ainda é reconhecido que tal fenômeno é fruto do desconhecimento das outras epistemes contribuintes na formação da cultura nacional, que, por vezes, são tratadas de forma pejorativa e folclorizada nas escolas.

Silva (2007, p. 500) ressalta que “somos oriundos de uma formação que atribui aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-

se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo”. A autora explica que o desprezo e o desconhecimento pelas outras culturas propiciam na sociedade a ilusão de democracia racial, enfatizando que o desconhecimento das experiências de 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.

Através das ações e objetivos propostos pelo projeto “Consciência Negra”, há o reconhecimento explícito de que a escola e a comunidade escolar precisam se posicionar frente à problemática da discriminação a fim de desconstruí-la. Destaca-se a importância do professor como elemento chave no combate a atitudes racistas no ambiente escolar e chama a atenção não apenas para a sua responsabilidade social e política no combate ao racismo, mas para o fato de que a sua formação deve ser pautada numa perspectiva pluricultural, habilitando-o a lidar com a diversidade sociorracial.

Através deste projeto, aparentemente a EMVN reconhece que deve contemplar de forma efetiva a lei 10.639/03 e que precisa se comprometer mais enfaticamente com o ensino para as relações étnico-raciais e a educação antirracista, de forma permanente e contextualizada, abraçando a história e a cultura da localidade. Aqui, diante dessa constatação, peço licença para mais uma vez chamar a atenção para o fato de que a responsabilidade por esta empreitada não deve recair unicamente nos ombros das Unidades Escolares, através da equipe gestora e docentes da escola, mas é preciso lembrar e cobrar a responsabilidade das entidades mantenedoras.

A responsabilidade deve ser no sentido não apenas de fiscalizar a execução da lei nas escolas, mas de oferecer mecanismos para que o professor tenha acesso às formações continuadas referentes tanto ao ensino da educação étnico-racial quanto à história local. Deve-se ofertar às escolas suporte nas adequações dos seus PPP's e aos currículos das prefeituras e Estados, como também materiais de apoio. Afinal, trabalhar a educação étnico-racial e a história da localidade sem formação, material de apoio, com livros inadequados é tarefa para lá de difícil de ser executada.

O projeto (2019) adota como fundamento das suas atividades os principais preceitos do dispositivo legal, tais como os de reconhecer e valorizar a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Kabengele Munanga (2008) afirma que os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, com os indígenas, os mais discriminados. Na escola, essa questão deve ser discutida, incluída no currículo, de forma que o aluno possa refletir, possa combater o preconceito, fazendo com que todos sejam e sintam-se cidadãos em igualdade de condições. O projeto trouxe como principais objetivos a serem alcançados:

- 1-Resgatar a história e cultura afro-brasileira e africana e indígena como condição para a construção da identidade étnico-racial e indígena brasileira.
- 2-Mobilizar a comunidade escolar em prol do respeito às diferenças.
- 3-Sensibilização da comunidade escolar quanto à mudança de comportamento, afim de minimizar as atitudes de descaso e desrespeito à diversidade étnica e indígena e cultural da sociedade brasileira.
- 4-Ressignificar a prática docente a partir da discussão sobre relações inter-raciais e indígena.
- 5-Desconstruir o mito da democracia racial.
- 6-Valorizar a cultura afro-brasileira e indígena nas suas diferentes modalidades: culinária, artes, música, ciência, religiões etc.
- 7-Elevar a autoestima da criança e adolescentes negros.

Para alcançar tais objetivos, o projeto foi desenvolvido a partir de cinco eixos temáticos, de forma interdisciplinar e com atividades correlatas aos temas discutidos, tais como: identidade, história, cultura e diversidade, ser humano, direitos humanos e igualdade, juventudes negras e literatura negra e, para finalizar, histórias indígenas.

O eixo temático Identidade teve como objetivos perceber, valorizar semelhanças e diferenças e respeitar as diversidades. Propôs tratar a abordagem das situações de diversidade racial e indígena e da vida cotidiana na sala de aula, as influências africana e indígena na língua portuguesa, os estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro e indígena e a violência contra o negro e indígena.

O eixo temático História, Cultura e Diversidade propunha a abordagem e reflexão sobre as coisas que fazem parte da nossa cultura e que adquirimos por influência africana e indígena. Buscou conduzir o discente ao (re) reconhecimento e valorização das contribuições do povo negro e indígena, do histórico da comunidade Laurofreitense e das comunidades quilombolas de Lauro de Freitas, da música, literatura e diversidade étnico-racial e indígena, religiões de matrizes africanas, políticas públicas para a juventude negra e ações afirmativas, como as cotas para estudantes negros em universidades públicas.

O tema Ser humano, Direitos humanos e Igualdade teve como objetivo compreender a visão da sociedade brasileira sobre o negro e o indígena no passado e nos dias hodiernos. Para tanto, recorreu aos estudos sobre realidade sociorracial da população negra e da população

indígena no Brasil e em Lauro de Freitas intencionando trabalhar conceitos sobre a identidade e despertar o sentimento de pertença.

O eixo temático Juventudes Negras propunha realizar um estudo sobre a saúde, arte, matemática e cultura negras, e provocou reflexões sobre a imagem do jovem negro na sociedade e sobre políticas públicas para a juventude negra. Finalizando os estudos, a temática Literatura Negra e Histórias Indígenas abordou o (re) conhecimento dos escritores e das escritoras negras brasileiras assim, como também das histórias indígenas, seus autores e autoras e representações no livro didático.

Preciso ressaltar que o projeto foi muito bem estruturado e, diferente do PPP (2016) que não orientava as ações a serem adotadas para atingir os objetivos propostos pela escola, trouxe em seu bojo atividades propostas para serem desenvolvidas por cada um dos componentes curriculares adotados pela Unidade Escolar, configurando assim uma atividade interdisciplinar e coordenada.

Inclusive, amparava e assessorava o docente com sugestões de links, sites, filmes, documentários e músicas que poderiam direta ou indiretamente auxiliar no desenvolvimento e entendimento das temáticas. Sugeria a realização de discussões em sala de aula; palestras com representantes negros e indígenas; realização de oficinas; exibição de filmes; rodas de conversa sobre as temáticas negra e indígena; construção de árvore genealógica; construção de murais; dramatização; produção de texto; músicas; produção de texto e reelaboração de histórias.

Soares, Costa, Fernandes e Assis (2021) destacam a importância da utilização de uma diversidade de recursos didáticos, como documentários, filmes, músicas, literatura e outros no ensino das relações étnico-raciais para fomentar que:

O conhecimento científico seja articulado com a realidade social, cultural, histórica e política dos demais sujeitos sociais visando a da formação de professores às práticas escolares promoção de uma formação escolar completa e que respeite as contribuições e os conhecimentos prévios de todos os agentes. (SOARES, COSTA, FERNANDES e ASSIS, 2021, p. 279-280).

O projeto “Consciência Negra” sugere a promoção de rodas de conversas com escritores negros, representantes dos movimentos negros e indígenas, a visita a entidades representativas (terreiros, museus, igreja) do negro e comunidade indígena de Lauro de Freitas, além do convite a grupos de capoeira, dança afro para apresentações na escola. O projeto é finalizado sugerindo-se como culminância a realização de um festival de cultura afro-brasileira e indígena.

A proposta foi parcialmente executada na última unidade letiva do ano de 2019. Muitas das suas sugestões não foram acolhidas por alguns dos docentes, tendo em grande parte se resumindo a pequenas atividades, produções de textos, mostras culturais, oficinas de penteados afro, pesquisas e apresentações realizadas na culminância. Todavia, a aproximação com a comunidade local proposta através da visibilização e valorização da sua história, e a recepção de membros da comunidade quilombola e da reserva indígena na escola, como sugerida em alguns dos objetivos do projeto, não ocorreu.

Em grande parte, o projeto deixou de ser realizado em sua integralidade pelo fato de que, apesar de ofertar sugestões de vídeos e textos a serem trabalhados em sala, a falta de material de apoio, recursos tecnológicos, o desconhecimento das temáticas propostas, como a história, cultura e potencialidades da comunidade local, o despreparo e muitas vezes o desinteresse de alguns docentes, impediram a realização das atividades interdisciplinares e a execução plena dos eixos temáticos.

Para além das dificuldades técnicas e pedagógicas, segundo Carlos Souza, coordenador pedagógico da unidade escolar pesquisada, uma das razões para a execução parcial do projeto foi o fato de que alguns dos docentes só passaram a realizar as atividades, ações e abordar as temáticas propostas nas proximidades do mês da consciência negra. Diante deste quadro, torna-se difícil realizar atividades que contemplem satisfatoriamente os seus objetivos.

Não é possível mensurar seus efeitos entre a comunidade escolar, posto que, ao iniciar o ano letivo de 2020, as aulas foram suspensas em consequência da pandemia, ficando, desse modo, o projeto descontinuado. Com o retorno das aulas presenciais em 2022 e as novas demandas pedagógicas e socioemocionais ocasionadas pelo longo período de suspensão das aulas presenciais, o projeto foi provisoriamente substituído. É necessário ressaltar que, independentemente da existência e realização de projetos, a proposição e execução de atividades relacionadas à promoção da educação étnico-racial e ao antirracismo precisam vigorar durante todo o ano letivo.

Apesar de não ter atingido os objetivos em sua totalidade, é possível perceber o surgimento do interesse e reconhecimento por parte da escola na aproximação com a história e cultura da comunidade local. Tal percepção sugere o entendimento de que a Unidade Escolar começa a melhor compreender as potencialidades e a admitir recorrer à história e cultura da comunidade quilombola de Quingoma e da reserva Indígena Thá-Fene como instrumento pedagógico para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na EMVN.

A proposição dos projetos analisados é o reflexo de que, apesar do PPP (2016) estar desatualizado em relação ao PME, às resoluções do CME e em desatenção às DCNEEQEB e às DCEEEQ/Ba, a escola busca deixar-se afetar pela lei 10.639/03 e pretende se movimentar no sentido de promover um ensino decolonial, antirracista, de respeito à diversidade étnico-racial e de valorização dos diversos saberes. Porém, para que os projetos propostos tenham êxito na sua execução, antes de mais nada necessitam de apoio e instrumentalização.

É necessário que a equipe gestora da EMVN aja no sentido de provocar o poder público e sistemas de ensino responsáveis, cobrando o aporte didático e ações para que seus docentes e comunidade escolar sejam periodicamente sensibilizados, instruídos e capacitados para a inserção das riquezas presentes em seu entorno nas atividades pedagógicas, não apenas esporadicamente, mas de forma rotineira e constante. Só assim será possível que o despertar efetivo da escola para o ensino das relações étnico-raciais, ultrapasse os quatro meses da execução proposta pelo projeto “Consciência Negra”, tornando-se parte definitiva e elemento importante e fundamental da proposta pedagógica e da filosofia da Unidade Escolar.

CAPÍTULO 3- UM OLHAR PARA OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: DESAFIOS PARA A EXECUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EMVN

Após investigação da implementação da lei 10.639/03 em Lauro de Freitas e pesquisa sobre as características da Escola Municipal de Vida Nova, perfil da equipe gestora e o seu comprometimento para o atendimento da lei e efetuação da educação para as relações étnico-raciais na escola, passo agora a verificar a compreensão e atuação dos docentes da unidade escolar no que se refere à utilização da história da localidade e à efetiva condução e promoção do ensino para as relações étnico-raciais e uma educação antirracista.

No caminho metodológico trilhado para tal compreensão, utilizei como instrumento de pesquisa a aplicação e posterior análise dos questionários/formulários *on-line* junto aos docentes que ministraram aulas no 7º Ano, no ano letivo de 2021. É necessário sublinhar que, apesar da redação da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, determinar que a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas deva estar inserida em todo o currículo e ministrada, preferencialmente, pelos componentes História, Artes e Língua Portuguesa, não se exclui a necessidade da participação e a responsabilidade dos demais componentes curriculares na tratativa da temática, com vistas à promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Inclusive após aprovação da lei 10.639/03 e por pressão social, objetivando preparar os estudantes para a atuação docente em atendimento ao dispositivo legal, ainda que timidamente, muitos cursos superiores já vêm ofertando disciplinas voltadas às relações étnico-raciais. Assim como também já existem estudos, materiais e oferta de formação continuada que apontam as possibilidades de contemplação da lei e de uma educação para as relações étnico-raciais pelos demais componentes curriculares da Educação Básica. A título de exemplo, destaco a etnomatemática²³.

Todos os docentes que ministram aulas dos componentes que integram o currículo do 7º Ano na EMVN foram convidados a participar desta pesquisa, porém o convite foi aceito apenas pelos docentes que ministram aulas nas disciplinas de História, Geografia, Língua

²³ Márcio Pizzete Xavier define a etnomatemática como: tendência do ensino da matemática que considera em sua prática pedagógica os aspectos sociais e culturais da humanidade. Caracteriza-se como uma tendência de ensino que traz para a discussão e procura refletir sobre as diversas formas de matematizar presentes em nossa realidade sócio cultural.

Portuguesa, Artes e Ciências. Preciso salientar que a docente que ministrou o componente CHABI no ano letivo de 2021 negou-se a participar desta fase da pesquisa. Tendo em vista a importância do componente na investigação, e pelo fato de a pesquisa ter se alongado para o início do ano letivo de 2022, no caso específico do componente CHABI, a docente contribuinte para essa investigação passou a ser a que vem ministrando as aulas no ano letivo de 2022.

O especial interesse pelo 7º Ano deveu-se ao fato de ser docente na unidade de ensino pesquisada e, apesar de estar afastada das atividades escolares desde o início do ano letivo de 2021, nos últimos 13 anos, costumeiramente, fui a única professora de História desse ano em específico. Conheço o currículo e participei de algumas das alterações realizadas no componente com vistas a melhor contemplar a Lei 10.639/03.

Outro fator relevante é que na EMVN o currículo do ensino de História deste seriado se vê atravessado pelo colonialismo e colonialidade, visto que aborda o processo de colonização e formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, faz-se pertinente investigar as práticas pedagógicas docentes no seriado citado na unidade escolar, sua consonância com a lei e valorização do multiculturalismo.

O questionário/formulário contou com a participação e o consentimento livre e esclarecido de 6 docentes, foi aplicado entre os meses de dezembro de 2021 e março de 2022, sendo composto por 42 perguntas objetivas e subjetivas. O objetivo a ser alcançado com a aplicação do questionário/formulário foi traçar o perfil pessoal e profissional dos docentes, engajamento político pedagógico, conhecimentos e atuação para a promoção da visibilização e valorização referentes à lei 10.639/03, às relações étnico-raciais e à história da localidade.

A última parte do questionário/formulário buscou identificar se existiam e quais as dificuldades apontadas pelos docentes para inserir a temática nas aulas. Seus objetivos em relação a que e como ensinar, o que pensam sobre a nova organização curricular adotada pela rede. Além disso, foram solicitadas sugestões para melhor implementação e execução da lei 10.639/03 associadas à história da localidade de Quingoma na EMVN.

Por fim, realizo análise das proposições elencadas nos formulários/questionários aplicados junto à equipe gestora²⁴ e docentes da EMVN no que se refere às possibilidades de integração e aproximação da escola às comunidades tradicionais presentes na localidade de Quingoma.

²⁴ Vide Capítulo 2, Seção 2.2.

3.1. A TESSITURA DO SABER DOCENTE E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

Antes de examinar as práticas pedagógicas dos docentes da EMVN, sua consonância com a lei 10.639/03, valorização da história, cultura e saberes locais, é necessário compreender os elementos que permeiam a tessitura do saber docente e as influências que exercem na sua prática pedagógica referentes ao engajamento no combate ao racismo e atuação para a promoção, visibilização e execução de uma educação para as relações étnico-raciais.

Neste trabalho, adoto como conceito para a educação das relações étnico-raciais o preconizado por Silveira (2021). O autor afirma que;

A Educação das Relações Étnico-raciais configura-se como uma ação educacional de atendimento direto à demanda da população afrodescendente, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas inscritas na Educação Básica. Pode, ainda, ser entendida como políticas de reparações, reconhecimento e valorização da história do povo negro, cultura e identidade associadas ao contexto de aprendizagem escolar. Esse serviço é composto por proposição de conteúdo curricular de abrangência das dimensões históricas, sociais e antropológicas inerentes à realidade brasileira, através de ações de reformulação pedagógica que possam ressignificar o processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo da população negra, por meio do reconhecimento identitário e da valorização sociocultural. No âmbito social, a Educação das Relações Étnico-raciais atua como estratégia de combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico. (SILVEIRA, 2021, p. 06).

O artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 32) define como seus objetivos:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Ainda que a educação para as relações étnico-raciais seja pautada em políticas oficiais e o ensino da história da África, afro-brasileira e indígena seja lei, muitas Unidades de Ensino enfrentam dificuldades e não a executa. Isso demonstra que é necessário muito mais do que

imposição legal, formulação de pareceres, resoluções e diretrizes para assegurar a execução satisfatória da Educação para as Relações Étnico-raciais nas escolas brasileiras.

Possivelmente, a dificuldade da execução da lei se dá por vários entraves institucionais e operacionais. Dentre as quais, a formação inicial deficiente ou a inexistência da tratativa da temática e da pouca ou nenhuma oferta de formação continuada por parte dos órgãos governamentais para a efetivação da Educação para as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Em alguns casos, também ainda esbarra no desinteresse, despreparo e desconhecimento técnico da temática por parte de uma parcela dos docentes.

É notório que muitos professores que concluíram sua formação acadêmica anteriormente à criação da Lei 10.639/03 não obtiveram ao longo de sua formação inicial a temática da questão racial. Para estes, o desafio da execução de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais é ainda maior. Diante deste quadro, é preciso que o docente não seja inteiramente culpabilizado pelas dificuldades da execução de lei, pois fica reconhecido que, na sua formação inicial não houve preparo para tal empreitada. Munanga (2005, p. 15), ao abordar a importância da formação e preparo do professor para lidar com a questão racial, destaca que;

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 15).

A tratativa da temática implica no reconhecimento, enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial, ainda tão presente no imaginário de muitos educadores e da sociedade brasileira. Tais elementos se configuram em alguns dos empecilhos para a concretização de uma educação libertária e transformadora.

Diante de tais argumentos, destaco que faço parte da geração de docentes que concluíram sua formação acadêmica inicial anteriormente à criação da lei 10.639/03 e, por consequência, seus currículos formativos foram em sua quase totalidade eurocêntricos e etnocêntricos. Dessa maneira, por quase duas décadas, minha prática esteve permeada pela reprodução dos ensinamentos eurocentrados, coloniais e monoculturais, pautados nos aprendizados obtidos na Universidade.

À medida que fui entrando em contato com realidades socioculturais e saberes outros, minha concepção e visão sócio política começou a se modificar. A sensibilização e conscientização do meu papel enquanto educadora no enfrentamento ao racismo, pela diversidade cultural e, o papel primordial da educação para as relações étnico-raciais, foram fundamentais para que fosse possível compreender o quanto necessitava decolonizar a minha mente docente. Dessa forma, com esses conhecimentos, tive a possibilidade de ofertar ao meu discente a oportunidade de acesso a uma educação com vistas à transformação e conscientização.

Essa proposta de educação tem o condão de proporcionar aos educandos o (re) conhecimento da sua história e cultura, e, desse modo, a possibilidade de culminar na valorização e (re) humanização dos corpos, seres e saberes relegados e preteridos pelos currículos etnocêntricos. Tem também o potencial de propiciar o despertar da reflexão e consciência crítica no que concerne à multiplicidade de realidades, valores e a pautas ligadas à diversidade, desigualdades e a um dos males da sociedade brasileira, que é o racismo em suas várias esferas e roupagens.

A abordagem da temática étnico-racial é matéria desafiadora para muitos docentes nas escolas brasileiras. Para alcançar eficácia na condução do tema, o docente tem precisado não só combater e desconstruir ideias consolidadas na sociedade, mas também repensar a sua prática, aprimorar seus conhecimentos sobre a temática, avaliar criticamente e adaptar o currículo proposto pela Unidade Escolar.

Um dos caminhos adotados na tratativa da temática tem sido a proposição de novas metodologias com vistas à superação dos preconceitos e comportamentos discriminatórios, valorizando, positivando e rompendo com estereótipos referentes aos negros, adotando e estabelecendo práticas pedagógicas que propiciem a reflexão e a luta pelo respeito à diversidade, antirracismo e contra o preconceito e as desigualdades.

A conscientização e aceitação do desafio a ser assumido leva o docente à percepção da necessidade de aprimoramento das suas práticas. O docente passa a ter uma postura pela busca de aprendizagens outras, que lhe permitam ter consciência crítica, clareza quanto a seus posicionamentos e atitudes enquanto cidadão, sem perder de vista os possíveis reflexos das suas ações ou omissões enquanto sujeito professor.

Aquele que não (re) conhece o seu papel político e social nas trincheiras da educação, que não busca aproveitar as brechas para ser vetor de resistência, insurgência e romper com o sistema secular até então dominante de desumanização e manutenção de privilégios, está fadado

a ser conivente com a desigualdade, discriminação e exclusão e tornar-se um reproduzidor da ordem e das estruturas opressoras vigentes. Glória Moura, no prefácio do livro *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola*, afirma que;

O professor consciente de seu papel revolucionário será o baluarte da transformação de seus alunos fazendo-os seres pensantes e responsáveis por suas atitudes. Segundo o Prof. Paulo Freire é preciso descolonizar as mentes, a fim de que o nosso jeito de ser e a nossa cultura possam ser valorizados. (MOURA, 2008, p. 7).

É preciso mais uma vez lembrar que o currículo é uma operação de poder. Ao ajustar o seu currículo de tal forma que, mesmo com todas as intempéries e dificuldades, contemple e contribua de fato para uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista, o professor está realizando uma operação de contrapoder. Glória Moura (2005, p.72) ainda destaca que, sendo o Currículo Escolar baseado no padrão eurocêntrico, fatalmente a educação formal “desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria existência durante o desenvolvimento do currículo”.

A escola, espaço reservado à educação formal, constitui-se em local privilegiado para a construção da coletividade e para o respeito à diversidade. É importante que a escola assegure ao discente o direito a ter sua identidade étnico-racial, histórica, de classe social, de gênero e de orientação sexual respeitada e valorizada. Nesse sentido, Gomes (2003) assevera que devemos construir práticas pedagógicas educacionais que garantam a dignidade humana e a cidadania aos sujeitos sociais que se relacionam com o espaço escolar, principalmente no que se refere à construção e positivação da identidade étnico-racial. A autora pontua que;

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. (GOMES, 2003, p.171-172).

O ambiente escolar é campo fértil para a promoção de transformações sociais e coletivas que fomentem a proposição e consolidação de novas reflexões, valores e atitudes, cujos reflexos possuem o potencial de resultar em transformações culturais e sociais. O professor é uma das peças fundamentais para que a educação seja capaz de fomentar a promoção de tais transformações. Exercer a docência requer do educador compromisso e consciência da sua

responsabilidade técnica, política e social. Partindo dessa seara, Alessandra Nicodemos e Pablo das Oliveiras (2014) destacam que;

Os educadores não podem se eximir das complexas questões que as escolas têm de enfrentar: diversidade cultural, classe social, poder, identidade, significado e ética. Tais questões exigem a redefinição do sentido e dos propósitos da escolarização, ou seja, do significado de ensinar e aprender em um mundo cada vez mais desigual, contraditório e diversificado. Dessa maneira, os professores poderão compreender melhor como indivíduos e grupos são oprimidos por fatores relacionados à etnia, à classe social, ao gênero e à opção sexual, focos centrais do discurso multicultural crítico. (NICODEMOS; OLIVEIRA, 2014, p.79).

O professor necessita ter a clareza de que, no exercício do seu ofício, precisa desempenhar o papel de mediador do conhecimento, sendo um profissional crítico, que esteja constantemente atento e disposto a realinhar seus objetivos atendendo às necessidades e realidades dos discentes, valorizando e bebendo na fonte dos seus conhecimentos prévios e saberes culturais. Caso contrário, não passará de um simples repassador de conteúdos que não possuem o menor significado ou significância para os docentes.

Partindo desta seara, enquanto docente do componente História na EMVN, e diante da constatação da multiplicidade da realidade sociocultural e étnico-racial dos discentes da unidade escolar, e da riqueza histórica presente nos arredores, eu questionava sobre os possíveis caminhos que me permitissem utilizar os seus conhecimentos prévios e saberes culturais para tornar a dinâmica da disciplina e a educação para as relações étnico-raciais mais atraente e significativa para eles e elas. Alessandra Nicodemos e Pablo das Oliveiras (2014) destacam como um dos caminhos para que a Educação para as Relações Étnico-raciais seja melhor conduzida e de fato executada:

Deve-se reafirmar a ideia de que a escola tem de acolher conhecimentos e valores subjugados, e confrontá-los com os saberes dominantes, para que se constitua em um espaço estimulador e motivador da construção de conhecimentos significativo e relevantes para os alunos e para a sua luta em prol da transformação social. A escola deve ainda estabelecer a relação entre os saberes culturais dos alunos e os saberes escolares, sem hierarquização entre si. (NICODEMOS, OLIVEIRA, 2014, p.79).

Para que a Educação para as Relações Étnico-raciais seja satisfatoriamente executada nas escolas e atinja os seus objetivos precípuos, não basta que o docente apenas tenha conhecimento acerca da Lei 10.639/03, vontade de colocá-la em prática e recursos pedagógicos. É primordial que ocorra a decolonização nas mentes docentes. Como bem ressaltou Munanga (2005, p.17), “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige

várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima”.

Decolonização nas mentes deve ocorrer no sentido de que permita ao docente não só realizar uma tomada de consciência, mas uma leitura crítica que o conduza à conscientização sobre a secular colonização do ser, saber e poder, e assim o leve a abraçar e executar uma pedagogia decolonial. Nesse sentido, José Eustáquio Romão (2021) destaca:

A conscientização, além de ser um posicionamento crítico diante da realidade, no qual “a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979a, p. 26), ela só se concretiza nas práxis que, segundo Paulo Freire, é a realização do “ato ação-reflexão [...] unidade dialética [que] constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979a, p. 26). Poder-se-ia acrescentar que a conscientização é o conhecimento legítimo, porque sua legitimidade científica é dada pela origem na realidade e sua legitimidade política é construída no retorno mais qualificado às intervenções na realidade para transformá-la de maneira mais lúcida (por isso, eficaz), mais oportuna (historicamente) e mais justa. (ROMÃO, 2012, p. 52).

Uma vez consciente da sua condição de colonizado e disposto a transformar a sua realidade e atuação docente, o professor inicia um trabalho de decolonização interna e pessoal, buscando desprender-se da colonialidade que foi sua base primeira de conhecimento técnico enquanto discente da Educação Básica e muitas vezes também do Ensino Superior. Dessa maneira, o docente vai passando por um processo de desconstrução de conceitos, conhecimentos e ideologias, abrindo-se a saberes outros e visões de mundo em que outras epistemes são reconhecidas e valorizadas.

Como bem pontuou Munanga (2005), o docente também foi produto de uma educação eurocêntrica e etnocêntrica e, muitas vezes, em função dessa formação, pode reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos e discriminações que ainda adoecem a nossa sociedade. Nesse sentido, a decolonização das mentes docentes é essencial. Aprender a desaprender para reaprender livre das amarras etnocêntricas. O aprendizado, então, ocorrerá desnudo de estigmas, estereótipos e preconceitos colonialistas herdados principalmente durante a sua Educação Básica, com base nas diversas faces da história e narrativas, e assim poder de fato estar apto para ensinar para as relações étnico-raciais.

Antes de mais nada, é importante que o professor se reconheça, conscientize-se, reflita e posicione-se quanto as suas vinculações sociais, o seu lugar nas relações étnico-raciais. É importante que tenha claro o seu posicionamento político, pertencimento racial, social, de

gênero e sobretudo consciência de que sua atuação enquanto sujeito professor tem o potencial de afetar diretamente a visão de mundo dos seus discentes.

É preciso que o sujeito professor debata sobre práticas racistas pessoalmente sofridas ou vivenciadas na escola e nos demais espaços sociais, assim como também realize uma reflexão sobre seus saberes e prática pedagógica. É fundamental levar em consideração que o docente é antes de tudo um ser humano, e que não se pode atrelar a sua prática à simples reprodução automática do conhecimento técnico adquirido durante sua formação inicial.

Enquanto mulher negra, e docente há 23 anos, presenciei, ao longo da minha trajetória profissional e pessoal, diversas manifestações de racismo nas unidades escolares onde já lecionei, assim como em diversos espaços sociais. Posso afirmar com propriedade que minha prática docente atual não é apenas pautada na minha formação inicial, mas é fruto da bagagem adquirida ao longo de todos esses anos de docência, permeada de conhecimentos outros, que não apenas os técnicos e obtida em ambientes diversos.

Caminhando nessa seara, Santos (2013) destaca que “o trabalho realizado pelo professor é fruto da associação da sua formação, trajetória de vida, dados contextuais, prescrições oficiais, cultura, e as relações que estabelecem com o saber nos ambientes escolares”. Esses saberes são debatidos, trabalhados, avaliados, ressignificados e muitas vezes transformados ao longo do exercício das suas atividades. Como bem destacou Tardif (2000), o saber docente é, antes de mais nada, plural e variável no tempo e espaço.

Tardif (2000, p. 215), ao analisar a formação dos saberes docentes, afirmou que os mesmos se formam na “confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.”, ou seja, não derivam apenas da formação acadêmica, mas são muito mais complexos e subjetivos.

Um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida, e não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, convém ultrapassar a visão epistemológica canônica do sujeito e do objeto, se quisermos compreender os saberes do professor. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

O docente precisa ter sobriedade e consciência da necessidade de uma reflexão permanente e da formação e aprimoramento contínuos, não só de conteúdo, mas da execução da sua prática. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 43-44) afirma que “a formação permanente

dos professores é o momento essencial para reflexão crítica sobre a prática, pois somente pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse sentido, o docente consciente do seu lugar na luta pela reeducação Étnico-racial compreende a importância do protagonismo também da organização curricular. Tal organização deve ser autônoma e individual, deve-se desprender das “amarras” e da obrigatoriedade do simples cumprimento da legislação. Assim, ao executar sua operação de contra poder, selecionará, organizará os conteúdos e planejará a sua prática de tal forma, com vistas a serem aplicados não apenas em momentos pontuais e datas comemorativas, mas no decorrer de todo o caminho pedagógico. Dessa forma, estará materializando o seu compromisso com a educação libertária, transformadora e assumindo de fato o seu posto nas trincheiras da luta antirracista.

A noção de que a educação e o currículo estão implicados em relações de poder perpassa tanto a relação entre a educação e o currículo, como a relação entre educação, currículo e cultura e, por isso, possui uma dimensão política muito potente. Isto significa dizer que o vínculo entre educação, currículo e poder se revela em relações de força/luta dentro e fora da escola, em que hierarquias sociais se manifestam e se concretizam no cotidiano da escola, seja nos princípios e critérios que orientam a definição do que é e o que não é conhecimento válido; seja na primazia de alguns conteúdos sobre outros; seja na forma de tratá-los, disciplinarmente ou não; seja nas relações entre esses conteúdos e os/as estudantes, mediadas pelos professores, pelos livros didáticos ou pelos guias curriculares. (MIRANDA, 2018, p. 66-67).

O docente de História tem um papel fundamental nesta luta. Na educação brasileira, o componente curricular História foi formulado, dentre outras prerrogativas, através do ensino de seus conteúdos subsidiar as formações identitárias que atendessem a um projeto de sociedade inspirado no da sociedade europeia ocidental e que favorecessem a construção de memórias que atendessem a interesses políticos e legitimassem leituras sobre o passado.

No decorrer de grande parte do século XX, a depender do contexto político, econômico, social e ideológico, o ensino de História passou por momentos em que foi perseguido, suprimido, reprimido, resgatado. À vista disso, sofreu diversas reformulações e releituras para atender aos interesses governamentais dos políticos e da elite que detinham o controle do país.

Era um ensino de História que supervalorizava a sociedade e a cultura europeia como fontes de civilização, desenvolvimento e progresso em detrimento das demais sociedades e culturas, estereotipadas negativamente. Tratava-se de um ensino esse que silenciava, excluía, oprimia e distorcia a história de sujeitos outros que fizeram parte da constituição do país, como os afrodescendentes e os povos indígenas.

Nos dias atuais, mesmo após tantas lutas pela implementação da lei 10.639/03 e por um ensino de História que valorize, positive, conscientize e traga protagonismo à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, muitos dos currículos da disciplina ainda têm como base o etnocentrismo e o eurocentrismo. Trago como referência o currículo praticado por mim por quase uma década na EMVN, referendado a cada início de ano letivo, integrando o planejamento e os conteúdos a serem ministrados nas unidades letivas.

Assim como muitos docentes permanecem, também estive, por longo tempo, na contramão dos movimentos sociais e da legislação antirracista, mantendo o currículo da disciplina que ministrava engessado e ultrapassado, ajudando a perpetuar um modelo de sociedade excludente e que valorizava e visibilizava uma única episteme em detrimento das demais, promovendo assim a exclusão cultural pluriétnica. Diante disso, enquanto docente de História em processo de reflexão e tomada de consciência, passei a me questionar sobre que sociedade estava ajudando a construir e qual projeto de sociedade estava ajudando a perpetuar através da minha prática pedagógica.

Petronilha Gonçalves e Silva, em entrevista concedida a Rute Pina²⁵ (2017), ao refletir sobre as razões do ensino de História da África ainda não estar nos planos pedagógicos de muitos professores e escolas, afirmou que;

Há também professores que não se manifestam e outros que se dedicam apenas a algumas atividades e projetos restritos ao mês da Consciência Negra. O que temos que fazer é a avaliação da formação dos professores e também dos princípios que cada professor leva para sua docência: que tipo de projeto de sociedade cada professor está construindo. Os professores que lutam por uma sociedade democrática e igualitária evidentemente estão empenhados em trabalhar a educação das relações étnico-raciais por meio da cultura e história dos afro-brasileiros e africanos, bem como dos povos indígenas durante todo o ano. (Petronilha Gonçalves e Silva, entrevista ao Brasil de Fato, 8/01/2017).

O docente do século XXI enfrenta uma série de desafios que interferem diretamente na sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, Adão (2019, p. 157) destaca que “incorporar ao currículo as demandas atuais do mundo globalizado, de culturas plurais e de uma formação que de fato se efetive na criticidade dos educandos, nem sempre contemplada por meio dos conteúdos escolares”. Diferente dos desafios enfrentados pelos docentes dos séculos

²⁵ PINA, Rute. **Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora.** Brasil de Fato, São Paulo, 08 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>. Acesso em: 15/06/2022.

passados, hoje o professor se vê impelido a problematizar, discutir e pensar nas maneiras e possibilidades de tratativa e inserção de temas sensíveis e das demandas sociais e políticas nos currículos.

No caso específico da educação para as relações étnico-raciais, a apresentação de conteúdos que remetam às demais epistemes, base da formação do povo brasileiro, levam à tratativa de histórias silenciadas e temas sensíveis, controversos, importantes e necessários de serem abordados, como a escravidão, o racismo, a discriminação, as desigualdades e tantas outras temáticas.

Tais abordagens podem levar não só ao reconhecimento de histórias negadas pelo colonialismo, mas à positivação identitária e reconhecimento da história de lutas e resistências que conduziram não só ao fim da escravização, mas à visibilização do racismo no espaço escolar, da falta de representatividade epistemológica e ao reconhecimento da necessidade e da aprovação de políticas afirmativas e de reparação histórica e social.

Essas discussões, ainda que por muitas vezes traumáticas, podem redefinir narrativas, reconstruir os currículos, visibilizar a presença e devolver a voz aos sujeitos antes objetificados, desumanizados e expropriados de sua própria história. Nesse sentido, é importante pensar o quanto a história e a cultura da localidade de Quingoma pode contribuir na discussão de temas sensíveis e que precisam ser visibilizados pelos docentes da EMVN para a execução de uma educação para as relações étnico-raciais que fomente o combate ao racismo, a positivação identitária e a diversidade cultural.

A educação para as relações étnico-raciais pode conduzir à reflexão e à conscientização dos mecanismos de produção de exclusões, desigualdades. Ainda que por si só não seja capaz de dizimar as estruturas ideológicas que sustentam tais mecanismos, permite proporcionar a possibilidade de emancipação e construção de uma sociedade mais tolerante, livre de preconceitos, aberta à diversidade e conhecedora das histórias e outras culturas e saberes que, por longa data, foram depreciados, subjugados e injustiçados.

3.2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EMVN: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Diante da implementação da lei 10.639/03 no município de Lauro de Freitas e da criação do componente curricular CHABI, como forma de melhor executar a educação para as relações

étnico-raciais nas escolas municipais, nesta fase da investigação os docentes do 7º Ano da EMVN foram convidados a refletir sobre seus saberes, práticas e a pensar sobre um outro ensino e uma forma outra de ensinar e aprender.

É preciso compreender como os professores, especificamente os da EMVN, têm conduzido não só o ensino da História da África, dos afro-brasileiros e a educação para as relações étnico-raciais, mas também a relação que têm estabelecido entre os saberes adquiridos na sua trajetória de vida, na academia e através dos movimentos sociais, não só os do Movimento Negro, mas a história e cultura das comunidades locais.

Preciso ressaltar que a educação para as relações étnico-raciais pode ter a sua potência reduzida e limitada ao contar apenas com a atuação dos professores de História, Língua Portuguesa e Artes. É necessário que os demais componentes abracem e estejam de fato sensibilizados e conscientes quanto à importância da sua atuação nos caminhos que podem conduzir a uma sociedade livre de preconceitos, antirracista, que respeite a diversidade, reconheça e valorize as várias epistemes presentes no país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 16) apontam que,

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. (BRASIL, 2004, p. 16).

Nessa lógica, é preciso refletir que, diante do universo de professores efetivos e REDA integrantes dos quadros da Secretaria de Educação do município de Lauro de Freitas e, em específico, dos lotados na EMVN, nem todos podem estar de acordo e em congruência com as propostas apresentadas para a efetiva condução de uma educação para as relações étnico-raciais, assim como ter conhecimento sobre a lei 10.639/03 e aceitado a tarefa política de colocá-la efetivamente em prática.

Para que tal feito ocorresse e para que existisse uma unanimidade na condução de tal educação, seria necessário contar não apenas com a sensibilização e consciência política do seu papel enquanto educador e sujeito professor, mas também contar uma congruência cultural e ideológica entre os docentes da rede, o que é matéria improvável levando-se em consideração as multiplicidades que envolvem os sujeitos.

3.2.1. As professoras e professores contam de si: perfil profissional

Passo agora a realizar a análise dos questionários/formulários que foram gentilmente respondidos pelos professores da EMVN. Com vistas a manter o sigilo sobre a identidade dos sujeitos participantes, os mesmos, ao serem mencionados, serão nomeados pelo componente que ministram aulas na unidade escolar pesquisada²⁶.

Dos seis docentes participantes, os professores de Geografia, Língua Portuguesa e Ciências contam com mais de 50 anos de idade; a de História tem entre 41 e 50; o de Artes está entre 31 e 40; e a de CHABI, entre 26 e 30 anos. Questionados sobre a cor segundo classificação do IBGE, os docentes de Ciências e História se autodeclararam pardos; os de Artes e CHABI, pretos; o de Geografia, branco; e a de Língua Portuguesa ficou em dúvida entre pardo ou preto, marcando as duas alternativas.

Questionados sobre a formação acadêmica, todos informaram possuir graduação em licenciatura nas suas respectivas áreas de atuação e concluíram suas formações iniciais após o ano de 2003, ou seja, após a criação e aprovação da lei 10.639/03. Quatro dos docentes estenderam e aperfeiçoaram seus estudos possuindo pós-graduação (*lato sensu*) e dois concluíram o mestrado (*stricto sensu*). O docente de Geografia possui pós-graduação e mestrado; a docente de CHABI possui apenas mestrado; e a docente de Língua Portuguesa está em processo de conclusão do mestrado, contando atualmente apenas com a graduação.

Tais informações permitem constatar que os docentes da EMVN entendem a necessidade do aprimoramento profissional como forma de atualização dos conhecimentos e incorporação de novos saberes para além da graduação, e, diante disso, investem no aprofundamento dos seus estudos em suas áreas de conhecimento.

Quanto ao vínculo empregatício, apenas a docente de Língua Portuguesa é professora efetiva e possui carga horária de 40 horas semanais. Os demais docentes foram contratados no regime REDA por 40 horas semanais para suprir a carência do quadro funcional no ano letivo em curso.

Questionados sobre o tempo de atuação na docência, os professores de História, Artes e CHABI possuem até 10 anos; a de Língua Portuguesa, entre 10 e 20 anos; a de Ciências, entre

²⁶ Conforme anteriormente explicitado, todas as respostas dadas pelos docentes nesta pesquisa foram extraídas dos formulários/questionários 2021 e 2022, aplicados junto aos docentes do 7º Ano dos componentes História, Ciências, Artes, Língua Portuguesa, Geografia e CHABI.

21 e 30 anos; e o de Geografia, entre 31 e 40 anos de carreira. Isso demonstra que os docentes possuem uma longa estrada no magistério e carregam consigo bagagens de saberes, não apenas os adquiridos na academia, ou os plurais, como citados anteriormente, mas em especial os conquistados no chão da escola, no cotidiano do exercício da sua carreira. Tardif e Raymond (2000) destacam que;

Partimos da ideia de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente. Com base nos trabalhos de Raymond et al. (1993) e Lessard e Tardif (1996, 1999), afirmamos que os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 234),

Sobre o tempo de atuação na EMVN, os docentes dos componentes História, Cultura e História Afro-brasileira e Indígena, Artes e Geografia contavam com apenas um ano de atuação na Unidade Escolar; a docente de Ciências atua na escola entre 2 e 5 anos; e a de Língua Portuguesa, única efetiva, atua na EMVN entre 6 e 10 anos.

Mais uma vez preciso chamar a atenção para a rotatividade de professores, ocasionada pela ausência de concurso público e a conseqüente necessidade de contratação de docentes sob o regime REDA. É importante salientar que não estou colocando em xeque a competência dos profissionais, mas refletindo como esta rotatividade pode prejudicar a continuidade do trabalho pedagógico e a manutenção dos projetos desenvolvidos a longo prazo pela Unidade Escolar, levando-se em consideração que, ao serem contratados, os mesmos, muitas vezes, desconhecem a realidade escolar e local.

Entre os professores regulares, encontra-se, em primeiro lugar, a ideia de um domínio progressivo das situações de trabalho. Esse domínio abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos. Entre os professores contratados, encontra-se a mesma ideia, mas o domínio do trabalho demora mais a ser realizado, por causa das numerosas mudanças que eles enfrentam. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 232).

Além do que, em muitas ocasiões, quando o docente se familiariza com seus pares, a proposta e objetivos da escola, perfil do alunado, da comunidade e as suas necessidades, ocorre a descontinuidade do contrato e o mesmo é substituído no ano letivo subsequente. A título de exemplo, destaco o ocorrido na EMVN no que concerne aos trabalhos realizados no ano letivo de 2021, especificamente pela docente de CHABI, que teve seu contrato interrompido quando

tentava iniciar uma possível aproximação efetiva entre a escola e a comunidade local, iniciado o ano letivo de 2022, outra docente foi designada para o componente na escola.

Diante desse fato, mais uma vez, o trabalho de aproximação foi descontinuado e a nova docente precisou passar pelo processo de entrosamento com seus pares, (re) conhecimento da escola, projetos, alunado, comunidade e suas necessidades para não só executar o conteúdo programático da disciplina, mas realizar efetivamente o trabalho de inserção da história e cultura da localidade em seu planejamento pedagógico.

3.2.2 Prática docente e a lei 10.639/03 na EMVN

Uma vez traçado o perfil profissional inicial dos docentes da EMVN, o questionário/formulário passou a indagar questões concernentes aos seus estudos e aprofundamento dos conhecimentos referentes à lei 10.639/03 e à educação para as relações étnico-raciais. Quanto à existência de conhecimento acerca da Lei 10.639/2003, todos afirmaram conhecer o dispositivo legal, no entanto os docentes de Geografia e Ciências alegaram conhecê-lo apenas parcialmente.

Questionados se durante a sua graduação haviam cursado alguma disciplina que objetivasse prepará-los (as) para atuar em atendimento à lei 10.639/03 e trabalhar com a diversidade cultural, racial e social presentes na sala de aula, os docentes de Geografia, Língua Portuguesa, Ciências e CHABI responderam que não. Os docentes de História e Artes disseram ter cursado, porém teria sido apenas uma disciplina relacionada à temática em todo o processo de formação inicial.

Pode-se perceber que muitas das Universidades não só não adequaram imediatamente os seus currículos à lei de tal modo que preparasse o seu discente para trabalhar a educação para as relações étnico-raciais nas escolas. A deficiência na tratativa da temática não é exclusividade dos professores que concluíram sua formação inicial anteriormente à lei 10.639/03. É também de muitos que concluíram nos anos subsequentes.

A título de exemplo, destaco o fato de que a docente de CHABI possui menos de 30 anos de idade e, por consequência, é fruto de uma geração de docentes que enquanto discentes, tanto da Educação Básica quanto da graduação, deveriam ter colhido os frutos do reflexo da aprovação da lei e de uma educação para as relações étnico-raciais, mas não cursou nenhuma disciplina voltada à temática na Universidade.

Indagados se após a conclusão da graduação haviam realizado algum curso visando prepará-los (as) para atuar em atendimento à lei 10.639/03, os docentes de Língua Portuguesa, Artes e CHABI responderam que sim, enquanto os de Geografia, Ciências e História disseram não ter realizado nenhum curso de formação continuada relacionado à temática.

Foi também perguntado se sentem-se capacitados (as) para trabalhar a educação étnico-racial em sala de aula. Os docentes de História, Língua Portuguesa e Artes se dizem totalmente preparados; os de Ciências e CHABI se reconhecem como parcialmente preparados; enquanto o de Geografia afirmou não se considerar preparado.

Chamo a atenção para o fato de que, de acordo com as respostas anteriores, dos docentes que se consideram preparados para ministrar a temática em sala de aula, apenas o professor de Artes cursou a temática na formação inicial e deu prosseguimento na continuada; os demais apenas acessaram a temática em uma ou na outra formação. O professor de Geografia não cursou a temática em nenhum momento da formação docente e, por conseguinte, reconheceu-se despreparado.

É importante ressaltar e refletir o quão paradoxal são as respostas das docentes de Ciências e CHABI e o reflexo em suas práticas pedagógicas. A professora de Ciências não cursou a temática em nenhuma das formações e, ainda assim, reconhece-se parcialmente preparada. Já a docente de CHABI, que é contratada para ministrar aulas em um componente que trata especificamente do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, declara se sentir apenas parcialmente preparada e capacitada para trabalhar a educação para as relações étnico-raciais em sala de aula.

Uma vez identificado o nível de aprofundamento do conhecimento dos docentes referente à lei 10.639/03 e à educação para as relações étnico-raciais, a pesquisa passou a se concentrar na investigação sobre os conhecimentos dos docentes referentes à história da localidade e à inclusão da educação étnico-racial e da história local na Educação Básica do Município de Lauro de Freitas e em específico na EMVN.

Inicialmente, o questionário/formulário indagou se, com a implementação da Lei 10.639/2003, foi ofertado por parte do município através da Secretaria de Educação juntamente com o Núcleo de Diversidade Étnico-Racial algum curso de formação inicial ou continuada para os professores da rede para atuarem com os conteúdos que determina a referida lei e a utilização da história local. Apenas a docente de CHABI respondeu que não foi ofertado pelo município nenhum curso de formação inicial ou continuada referentes às temáticas; os demais afirmaram desconhecer tal oferta.

Preciso mais uma vez ressaltar que, conforme explicitado, na maioria das vezes o município deixa a desejar no que se refere ao suporte ofertado aos docentes, gestores e coordenadores pedagógicos, além da falta de constância na oferta de formação continuada, material didático e estrutura adequada para a execução da lei e do ensino da história da localidade. Porém, é preciso salientar que, nos anos de 2019 e 2020, foram realizadas jornadas pedagógicas com oferta de cursos de curta duração referentes à temática. Entre os anos de 2020 e 2021 (anos pandêmicos), a Secretaria de Educação ofertou no formato *on-line* uma formação continuada voltada especificamente para o atendimento à lei 10.639/03 nas escolas do município.

Ocorre que, muitas vezes, as informações referentes à oferta de cursos ou formações não são amplamente divulgadas, ou são restritas. Sendo assim, muitos docentes deixam de realizar tais aperfeiçoamentos e esses conhecimentos não atingem todas as escolas. Além do que, possivelmente, como a grande maioria dos docentes participantes da pesquisa são professores contratados, a rotatividade dos profissionais dessa linha é muito grande na rede e o tempo de permanência na maioria das vezes é muito pequeno, o faz com que desconheçam a oferta de formação continuada por parte do município.

É preciso pensar que, a Secretaria Municipal de Educação, diante da existência de comunidades remanescentes quilombolas e indígenas no município, deveria ofertar periodicamente formação específica e em atendimento à lei 10.639/03 e à história da localidade, mais especificamente e direcionada aos docentes que compõem o quadro das escolas núcleos que detêm o território educacional e preferencialmente recebem os discentes dessas comunidades tradicionais.

Sondados se conhecem a história do município de Lauro de Freitas, apenas o professor de Geografia informou não conhecer. Os docentes de Ciências e História afirmaram conhecer totalmente, enquanto os de CHABI, Língua Portuguesa e Artes declararam conhecer parcialmente. Os docentes foram ainda questionados sobre as suas opiniões pessoais no que concerne à importância do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena, assim como da história da localidade no contexto escolar. Em ambos os ensinos, o reconhecimento da importância foi unânime.

No que se refere ao Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas, as respostas dos docentes transpareceram consciência crítica e o reconhecimento da importância da lei para a inserção da temática nas escolas. Apontaram a lei e o ensino para as relações étnico-raciais como vetor de difusão da história de luta dos povos negros e indígena,

assim como de reflexão e transformação ideológica, ao contribuir para a superação de muitos mitos ainda fortemente presentes em nossa sociedade atual, dentre os quais, o da democracia racial.

Em respostas ao questionário/formulário 2021, a docente de História destacou que “no âmbito da sociedade em rede, discutir Educação é refletir e repensar os conceitos Afro-brasileiro e Indígena” e a de Ciências sinalizou ser “de extrema importância por resgatar e trazer para os estudantes a nossa verdadeira história”. O professor de Artes atribuiu ao ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas:

Importância máxima, pois passamos muito tempo de nossas vidas, sobretudo nos nossos estudos em escolas regulares quando criança e adolescente, aprendendo uma romanização da história Indígena e Afro-brasileira. Fico feliz em ver que, mesmo que ainda em proporção pequena, esse conteúdo está sendo difundido em sala de aula, desfazendo-se de muitos mitos que aprendemos durante nossa vida. (ARTES, Questionário/formulário, 2021).

As respostas dos docentes de Geografia e CHABI destacaram não apenas o resgate histórico e da memória, mas o reconhecimento e fortalecimento identitário, a elevação do sentimento de pertença pela terra e a possibilidade de um ensino mais plural, propiciando a difusão da necessidade do respeito à diversidade e às diferenças. A professora de CHABI foi um pouco mais além ao destacar também as possibilidades obtidas com o resgate da história da localidade e assim pontuou:

Ao meu ver, o ensino de História e Cultura Afro Brasileira nos coloca em um lugar de busca da identidade no local em que os estudantes nasceram e vivem. Além dessa identificação, também há uma questão de criação de memória e conhecimento com ênfase na história de luta dos povos negro e indígena naquela localidade. (CHABI, Questionário/formulário, 2022).

Caminhando nessa seara, houve questionamento aos docentes sobre a importância do Ensino da História Local no contexto escolar. O reconhecimento da importância deste ensino também foi unânime. Os docentes de História, Geografia, Ciências e Artes salientaram a responsabilidade do professor na difusão de um conhecimento crítico, assim como a necessidade de um ensino que auxilie o discente a conhecer a sua história a partir do estudo da história e cultura do local onde mora como forma de compreender o seu papel social e reconhecer-se como parte integrante da história. A docente de Língua Portuguesa ainda frisou que:

Para mim, é fundamental. Na escola, há o ensino de um conteúdo muito tradicional, que traz muitas informações sobre outros locais e culturas distantes da realidade dos estudantes. No entanto, a história local é pouco estudada, embora seja muito importante para desenvolver sentimentos de pertencimento e valorização da cultura local. (LÍNGUA PORTUGUESA, Questionário/formulário, 2021).

A docente de CHABI, além de referendar a importância, destacou o ensino da história local como forma de resistência ao cenário político, social e ideológico que o Brasil atravessa. Assim, ela evidenciou:

A importância do ensino de História vem a partir do fortalecimento da disciplina no Brasil, que é de extrema importância, principalmente em tempos de governo querendo boicotar as disciplinas de humanas. Até mesmo uma reformulação do conhecimento dos conteúdos sobre o país agora contado de forma desconstruída dando protagonismo aos verdadeiros protagonistas da formação da sociedade brasileira, que são os negros e os povos indígenas. (CHABI, Questionário/formulário, 2022).

Foi perguntado aos docentes sobre existência de algum projeto desenvolvido pela escola que contemple a lei 10.639/03 e/ou a história local, assim como a forma de realização e a sua periodicidade. Os docentes de Artes, CHABI e Geografia alegaram desconhecer a existência, pois estavam há pouco tempo na Unidade Escolar e ainda não haviam tido tempo de elaborar junto à gestão nenhum tipo de projeto.

Apesar de também estar na escola há menos de um ano, e neste período tendo ministrado aulas na maioria do tempo de forma remota, a docente de História relatou que os projetos acontecem anualmente e destacou elementos do projeto que foi realizado na escola no ano de 2019, tais como “pluralidade e diversidade ético-cultural na Bahia, contribuição dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas para o conhecimento científico, tecnológico e as artes”.

A docente de Língua Portuguesa, única professora efetiva dentre os participantes da pesquisa, afirmou que “há poucos projetos, geralmente na data de 20 de novembro, com um ou dois dias para a apresentação. Sobre a cultura indígena, nunca vi nada específico”. Tal informação foi confirmada pela resposta da docente de Ciências, que relatou a existência do projeto da Consciência Negra, que acontece uma vez por ano, no mês de novembro.

As respostas dos docentes remetem a três situações que possivelmente ocorrem em decorrência de diversos problemas, desde os estruturais que precarizam a educação, até os pedagógicos. A primeira delas é o quão prejudicial é a rotatividade de docentes contratados na unidade escolar no que se refere a sua contribuição, manutenção e continuidade de projetos desenvolvidos na escola. A segunda é a flagrância da periodicidade das realizações dos projetos,

o que remete a uma possível conclusão de que, com exceção do componente CHABI, que aborda a temática cotidianamente por fazer parte do seu conteúdo programático, a tratativa da educação para as relações étnico-raciais e a história local não tem acontecido no decorrer de todo o ano letivo na unidade escolar.

A discussão da temática apenas em momentos e datas pontuais, no final das contas, não conduz efetivamente a uma reeducação para as relações étnico-raciais, não permite a sensibilização e o exercício contínuo da reflexão e conscientização. A depender de como as atividades estejam sendo realizadas, pode inclusive conduzir à folclorização. Projetos desta vertente precisam estar presentes no cotidiano, em cada canto e ação realizada pela escola.

A terceira situação diz respeito à fala da professora de Língua Portuguesa, que reconhece a inexistência da inserção da temática indígena em específico. Muito se fala do negro, das suas lutas e da manutenção das diversas faces do racismo que ainda adoecem a sociedade, porém pouco se fala do indígena, das suas contribuições, lutas e resistências.

Tais lutas e resistências são mais do que nunca necessárias, que continuam latentes nos dias hodiernos, e que precisaram se intensificar nos últimos anos em meio a retrocessos, massacres dos povos indígenas e de seus defensores, ataques aos seus direitos constitucionalmente e internacionalmente reconhecidos, assim como contra a proposição de projetos de lei e ações do (des) governo vigente. Assim como é necessário que o docente assuma o seu papel enquanto sujeito professor no fortalecimento das trincheiras da luta antirracista, é preciso que também assuma o seu papel político na defesa da história, cultura e causa indígena, que, no final das contas, precisa ser a causa de todo brasileiro.

Enquanto docente lotada na unidade escolar há mais tempo entre os sujeitos participantes desta fase da pesquisa, confirmo as afirmativas da professora de Língua Portuguesa. De fato, nos últimos 13 anos, tempo que exerço minhas atividades na EMVN, as temáticas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais foram tratadas, até mesmo por mim, apenas em momentos pontuais. Inclusive, nunca foi realizada nenhuma atividade direcionada aos povos originários, nem mesmo nas datas comemorativas relacionadas a esses povos nos meses de abril e agosto.

Os docentes foram arguidos sobre a realização de aulas passeio pela EMVN, sobre se alguma delas atendeu à lei 10.639/03 e /ou à história da localidade e se haviam sugerido ou participado de alguma delas. Os docentes de Geografia, Artes, História e CHABI responderam não saber informar, alegando o fato de estarem há pouco tempo na escola. Alegaram que, por ser um período pandêmico, não sugeriram a realização de uma atividade desse porte, pois a

mesma estaria impossibilitada. As docentes de Ciências e Língua Portuguesa alegaram que a EMVN realiza aulas passeio, porém não souberam informar se atendiam à lei 10.639/03 ou à história da localidade; ainda relataram que nunca sugeriram ou participaram das mesmas.

Diante da especificidade e diversidade da clientela atendida na Unidade Escolar, os docentes foram questionados se a escola atende discentes oriundos da comunidade de Quingoma e se há especificidades no tratamento dos mesmos. Os professores de Geografia, Artes e CHABI alegaram desconhecer a existência de discentes provenientes da comunidade quilombola. Os docentes de Língua Portuguesa, História e Ciências responderam ter conhecimento da presença dos discentes na unidade escolar e informaram que não há nenhuma especificidade em seu tratamento.

Aqui preciso remeter às respostas anteriormente dadas pelas professoras de Língua Portuguesa, História e Ciências e me acrescentar à análise destas questões, já que fui a docente que ministrou aulas na disciplina de História nos últimos 13 anos na unidade escolar pesquisada. Todas alegaram ter conhecimento da lei 10.639/03, da história local e referendaram as suas importâncias. Possuem consciência da presença de discentes provenientes da comunidade quilombola na unidade escolar, assim como têm conhecimento da riqueza histórica e cultural presentes nos arredores.

Com exceção da professora de História, contratada para ministrar aulas no componente no ano letivo de 2021, todas as demais, inclusive eu, atuam na escola há mais de 5 anos e, portanto, são conhecedoras da dinâmica e realidade da escola e das origens de seus discentes. Ainda assim, segundo a pesquisa, nenhuma de nós conhece satisfatoriamente a história e cultura da localidade a ponto de acrescentá-las em suas aulas e planejamentos, sugerir projetos ou participar de atividades e aulas passeio que contemplassem a educação para as relações étnico-raciais e a história da localidade.

Diante deste desconhecimento, e para alguns também da falta de sensibilização, não aproveitamos das especificidades das origens dos discentes para realizar e proporcionar um diálogo e relação entre os saberes escolares e os saberes culturais. Dessa maneira, invisibilizamos e deixamos de aproveitar e fazer uso de uma ferramenta pedagógica primorosa para o ensino das relações étnico-raciais e da história da localidade.

É notório que, a fim de que a lei 10.639/03 seja executada, é necessário a sensibilização do docente, que ele se sinta motivado e impelido a sair da apatia. Um dos primeiros passos e sinais dessa sensibilização é a execução da mudança no currículo, de forma a tratar a questão étnico-racial. Diante dessa certeza, foi questionado aos docentes se já haviam realizado ou

pretendiam realizar as alterações curriculares das disciplinas que ministram para que melhor atendam à referida lei, e se os currículos das disciplinas que ministram são comprometidos com práticas promotoras da igualdade racial.

Todos os docentes informaram já ter realizado tais alterações nos currículos dos componentes com que exercem a docência, com exceção do de Geografia, que alegou não ter ainda realizado, mas considera importante e pode vir a realizar tais modificações. Os docentes de Ciências, História e Artes reconheceram os currículos dos seus componentes como totalmente comprometidos com práticas promotoras da igualdade racial, enquanto os docentes de CHABI, Língua Portuguesa e Geografia reconheceram que apenas ocasionalmente seus currículos encontram-se comprometidos com tais práticas.

Preciso discordar da docente de CHABI, visto que o componente foi criado e o seu currículo pensado e estruturado com o objetivo precípua de garantir que a tratativa das temáticas ligadas à lei 10.639/03, à educação para as relações étnico raciais, combate ao racismo, valorização da história e cultura da localidade e diversidade cultural durante todo o ano letivo e em todos os segmentos da Educação Básica. Diante disso, é possível identificar, através da seleção de conteúdos a serem abordados, o comprometimento do currículo do componente com práticas promotoras da igualdade racial.

Foi questionado ainda como as diferenças, sobretudo as étnico-raciais, são percebidas e trabalhadas nos currículos das disciplinas que ministram na EMVN, e solicitados exemplos. As respostas remeteram a práticas voltadas para a aproximação com a realidade dos discentes, à tentativa de positivação identitária, elevação da autoestima, a partir da valorização estética, artística e cultural e representatividades.

O docente de Geografia afirmou que “os conteúdos do Sétimo Ano representam uma ótima oportunidade para a abordagem crítica das relações e diferenças étnico-raciais no Brasil, suas causas e consequências” (questionário/formulário, 2021). A de Ciências afirmou que “trabalhando com Ciências os conteúdos étnico-raciais são percebidos com as plantas e com o conhecimento popular que pode ser explicado através da ciência” (questionário/formulário, 2021). A de História destacou “disseminar saberes: valores, hábitos, atitudes, origens, grupos culturais, crenças”. (Questionário/formulário, 2021). A docente de CHABI ressaltou que:

Como sabemos, existe um atraso pandêmico em que nós professores estamos tendo que passar com os estudantes que passaram dois anos praticamente sem aula. Alguns estudantes não sabem ler e nem escrever estando no Fundamental II. Então, na disciplina, procuro exemplificar as diferenças a partir das técnicas artísticas como

músicas, fotografias, coisas que cheguem perto da realidade deles e com que eles possam se reconhecer. (HCABI, questionário/formulário, 2022).

A docente de Língua Portuguesa salientou que:

Bem, eu gosto de trabalhar a partir da valorização da estética negra. Quase 100% dos estudantes com os quais trabalho são negros. Muitos vêm mostrando seu jeito de vestir, seus cabelos. Eu converso com eles sobre isso, valorizo, elogio, como forma de aumentar sua autoestima. Daí, trago discussões sobre isso através de textos e análise da mídia no que se refere à estética negra e representatividade. (LÍNGUA PORTUGUESA, questionário/formulário, 2021).

O docente de Artes enfatizou que em seu componente:

Sou um professor de Arte com Ênfase em Música, sou atuante na música baiana, que é formada em sua estrutura com ritmos de matrizes africanas. Utilizo dessa possibilidade para falar mais em sala de aula com meus alunos sobre personagens importantes que lutaram e que lutam ainda para que esse assunto seja inserido em nossa comunidade. (ARTES, questionário/formulário, 2021).

Ao serem inquiridos se os currículos das disciplinas que ministram na EMVN estão em consonância com as experiências e a dinâmica da comunidade escolar e local e, solicitados exemplos, os docentes de Artes, CHABI, História e Geografia responderam que sim; a de Língua Portuguesa disse estar um pouco, enquanto a de Ciências afirmou que não.

O docente de Geografia relatou que “durante o ano letivo os estudantes foram escutados a partir do seu lugar de fala em relação ao lugar, ao seu próprio espaço vivido, categorias importantes da Geografia” (questionário/formulário, 2021). A docente de História afirmou que o currículo da sua disciplina está “seguindo esse objetivo geral: trabalhar as diferentes contribuições presentes na nossa sociedade, abordando seu valor social e cultural próximo a nossa realidade” (questionário/formulário, 2021). O docente de Artes ressaltou que:

(...) falo sobre blocos afros e suas origens, a luta que foi para que hoje, mesmo que ainda não tão valorizados, os negros conseguissem ser ouvidos em nossa sociedade. Na prática local, falo sobre o *Bankoma*, bloco afro situado em Portão (Bairro dentro de Lauro de Freitas) e que já tem em suas práticas projetos sociais que ajudam a tirar jovens e adolescentes da criminalidade. (ARTES, questionário/formulário, 2021).

A fala dos docentes remete à ideia de que aqueles que ajustaram os seus currículos objetivando atender à educação para as relações étnico-raciais e também contemplar a história local, como preceituado pelas diretrizes curriculares nacionais e a do município, propõem-se a

realizar uma aproximação entre os conteúdos apresentados e a realidade do educando. Tais práticas realizadas pelos sujeitos participantes permitem aos discentes uma aprendizagem com maior significado e significância. A docente de Língua Portuguesa destacou que:

(...) Trabalho com uma disciplina de Linguagens. Então, eu entendo que tudo que acontece no país ou na cidade pode ser discutido em sala de aula. Um assunto que está sempre em nossas aulas é a violência policial nas periferias e sua associação com o racismo. É uma coisa que está muito presente na vida dos nossos estudantes. (LÍNGUA PORTUGUESA, questionário/formulário, 2021).

Foi perguntado aos docentes se acreditavam haver relação entre as suas cores/raças e as práticas educacionais desenvolvidas, solicitando que, em caso positivo justificassem e exemplificassem. Com exceção da docente de Ciências, todos os demais participantes reconheceram haver relação entre a sua cor e suas práticas e destacaram a importância do reconhecimento racial como vetor instigador para a busca do engrandecimento do conhecimento teórico relacionado à educação para as relações étnico-raciais. A docente de Língua Portuguesa relatou que:

Bem, eu posso dizer que, em um país racista como o nosso, eu nem sempre me entendi como uma mulher negra. Foi um processo de reconhecimento que aconteceu. Mas eu sempre tive uma sensibilidade para perceber as diferenças e as injustiças sociorraciais. Hoje, me entendo como uma mulher negra e isso facilita para trabalhar essas questões. Dar aula no Instituto Cultural *Steve Biko* me ajudou muito nesse sentido, pois lá há de fato um projeto educacional afrocentrado e isso ajuda na nossa formação continuamente. (LÍNGUA PORTUGUESA, questionário/formulário, 2021).

O docente de Artes destacou que “sou preto, sou da periferia, consigo enxergar comportamentos e dificuldades nos alunos por conta que já vivi muitas coisas que eles vivem por conta de nossa cor. Então, o meu diálogo com os alunos é muito aberto e compreensivo. A vivência nos dá isso” (questionário/formulário, 2021). As falas dos professores remetem à pluralidade dos saberes docentes, no caso específico, aos saberes adquiridos pela experiência e trajetória de vida, pela vivência. Ter refletido sobre situações vividas permitiu que os docentes não só tivessem lugar de fala entre os discentes, mas adquirissem bagagens para reconhecer, posicionar-se e orientá-los através de uma educação pretensamente emancipatória.

O docente de Geografia chamou a atenção para a necessidade de maior reflexão, conscientização e engajamento também dos indivíduos brancos na luta contra as desigualdades e antirracista.

Sou classificado como de raça branca, mas acho que para os brancos, neste país, ainda há muito por fazer no sentido de ampliar o entendimento. Há que estender a compreensão a partir de uma perspectiva que não seja excludente, de um olhar que permita desalienar-se e buscar, ao menos, entender como pode melhorar o seu próprio papel na minimização das desigualdades e da exclusão. (GEOGRAFIA, questionário/formulário, 2021).

Como bem pontuou Nilma Lino (2008), é necessário compreender, conscientizar e sensibilizar toda a população, independente da sua cor, de que a questão racial não diz respeito apenas aos negros. É uma questão da sociedade brasileira de forma geral. Todo o povo brasileiro deve integrar as trincheiras da luta pela diversidade, contra as desigualdades, exclusão, preconceitos e discriminação.

Os participantes foram questionados se em suas práticas docentes encontram dificuldades em lidar com a diversidade cultural, racial e social presentes em sala de aula, quais seriam e de que maneira conseguem resolver tais dificuldades. Os professores de História, Geografia, Ciências e CHABI disseram não enfrentar dificuldades; já os de Artes e Língua Portuguesa, sim. A docente de Língua Portuguesa alegou pesquisar teorias relacionadas à temática para ajudar a solucionar tais dificuldades, enquanto o docente de Artes disse discutir com os colegas a problemática.

Os docentes de Língua Portuguesa e Artes destacaram o preconceito religioso como uma das maiores dificuldades na execução da educação para as relações étnico-raciais na escola, inclusive destacando que a resistência não ocorre apenas entre os discentes, mas também entre alguns dos professores. Tal afirmativa remete à constatação de que enquanto muitos dos docentes não forem sensibilizados, conscientizados e não passarem pelo processo de decolonização das mentes, a reeducação para as relações étnico-raciais não será executada satisfatoriamente.

A docente de Língua Portuguesa relatou que “eu sinto mais dificuldade com meus colegas do que com os estudantes. Mas há uma questão complicada com o preconceito que enfrentamos em relação às religiões de matriz africana. É difícil mostrar que esse preconceito é fruto do racismo” (questionário/formulário, 2021). Cavalleiro (2000), ao refletir sobre as razões do receio e a negativa de muitos discentes em assumir na escola serem de religião de matriz africana, ressaltou que também entre os docentes ainda existe muita discriminação e preconceito no que se refere à religiosidade, e isso muitas vezes se encontra presente veladamente em suas práticas pedagógicas.

Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação”. (CAVALLEIRO, 2000, p. 54).

O docente de Artes pontuou que suas maiores dificuldades ocorrem:

Principalmente que quando se fala em diversidade cultural, principalmente étnico-racial, as pessoas têm uma cultura religiosa, e acha que estamos desrespeitando a religião dela por falar da nossa história, a história do negro. Então, alguns alunos vêm com essa resistência de casa. Daí, precisamos conscientizá-los que não tem nada a ver, e é super importante falar sobre isso e fazê-los entender de onde nós viemos. (ARTES, questionário/formulário, 2021).

Os docentes foram questionados quanto à satisfação com as suas atuações e práticas pedagógicas em atendimento à lei 10.630/03. Apenas a docente de CHABI disse se sentir satisfeita. Os docentes de Língua Portuguesa, Artes e Ciências se disseram insatisfeitos, enquanto o de Geografia respondeu não saber dizer.

A resposta da docente CHABI é mais uma vez contraditória, pois anteriormente havia respondido que o currículo do seu componente apenas ocasionalmente era comprometido com práticas promotoras da igualdade racial, e ainda assim afirmava não pretender realizar nenhum tipo de alteração no currículo da disciplina. Mesmo assim, diz-se satisfeita com sua prática em atendimento à lei 10.639/03, apesar de julgar o seu componente descomprometido com a promoção da igualdade racial.

A resposta do professor de Geografia remete não à falta de entendimento da pergunta, mas ao fato de que o mesmo não considera a sua prática como o reflexo do atendimento a uma lei e sim como de um posicionamento político na luta contra as desigualdades e pela diversidade. Nesse sentido, reforça a tese de que a lei é importante, mas o determinante para a efetivação de práticas que conduzam à reeducação étnico-racial é a sensibilização e conscientização do docente. Ele sublinhou que:

Não tenho atuação prática direta relacionada com o atendimento à Lei, mas sim ao que compreendo como essencial enquanto postura de um professor que espera por uma sociedade outra, mais justa e democrática. E mesmo assim, se viesse em primeiro lugar a Lei, não acho que seria ela a ampliar ou limitar este meu entendimento. (GEOGRAFIA, questionário/formulário, 2021).

As docentes que se disseram insatisfeitas com suas práticas destacaram que não basta ter conhecimento e vontade de melhor trabalhar a lei. Elencaram como principais razões para

suas insatisfações a pouca estrutura e recursos ofertados, a ausência de um projeto pedagógico voltado para a temática e para auxiliar a formação do professor, além de um alinhamento com os demais docentes.

Os professores foram convidados a refletir e avaliar a sua importância social e atuações enquanto docentes diante dos desafios do século XXI e no combate ao racismo. As respostas demonstraram que, no geral, reconhecem os trabalhos realizados como de extrema importância e os executam com cuidado por se tratar de temas sensíveis, e responsabilidade. A docente de CHABI ressaltou que:

Não é um trabalho fácil, principalmente que as crianças têm suas vivências fora da escola e fazer com que eles deixem essa bagagem de fora é o mais complicado, mas aos poucos vamos tendo avanços, começando em sala de aula com os apelidos aos colegas e eventuais falas de alguns estudantes. (HCABI, questionário/formulário, 2022).

A fala da docente remete à bagagem cultural permeada de costumes, hábitos e tradições que os discentes carregam consigo. O docente não precisa deixá-la de fora, pode aproveitar para ressignificá-la, tendo um cuidado ainda maior na tratativa das questões étnicas, históricas e culturais, zelando para não difundir versões que possam conduzir à estereotipação ou a visões distorcidas sobre determinados fatos. Convidar e conduzir o discente à reflexão pode ser um passo primoroso em direção ao fim da discriminação, preconceitos e ao fortalecimento dos vínculos de respeito.

Os docentes de Artes, Geografia, História e Ciências pontuaram que acreditam serem formadores de opinião e que os seus trabalhos contribuem para a conscientização e formação do cidadão, combate ao racismo e pela busca de uma sociedade mais justa e menos desigual. A professora de Língua Portuguesa acrescentou que “ (...) gosto muito de incentivar minhas alunas e alunos, mostrar perspectivas de futuro, falar de profissões e elogiar seu potencial. Isso aumenta sua autoestima. O racismo diz não o tempo todo para eles. Nós estamos aqui para dizer sim” (questionário/formulário, 2022).

Tendo em vista que um dos objetivos da pesquisa ao verificar as práticas pedagógicas docentes a sua consonância não apenas com a lei 10.639/03, mas também com a valorização da história, cultura e saberes locais, as perguntas do questionário/formulário passaram a ser relacionadas à comunidade de Quingoma. Inicialmente, foi questionado aos docentes se têm conhecimento de que nas proximidades da escola, na localidade de Quingoma, existe uma comunidade de remanescentes quilombolas e a reserva indígena Thá-fene e se a história da

localidade tem sido utilizada como ferramenta para o ensino das relações étnico-raciais e para uma educação antirracista na EMVN.

O docente de Geografia informou desconhecer a existência da localidade e das comunidades. Todos os (as) demais professores (as) têm conhecimento da existência da localidade, contudo apenas os de Ciências, História e CHABI informaram conhecer a história da localidade e das suas comunidades. Quanto à utilização da história da localidade como ferramenta para o ensino das relações étnico-raciais e uma educação antirracista na EMVN, os docentes de Geografia e Artes disseram desconhecer. Todos os demais docentes disseram que é utilizada, porém a docente de Língua Portuguesa enfatizou que essa utilização ocorre apenas ocasionalmente.

O questionário avançou perguntando se a escola possui materiais que contam a história da localidade de Quingoma e se os docentes consideram importante uma aproximação entre a escola e a comunidade quilombola. A docente de História informou que a escola possui materiais que contam a história da comunidade de Quingoma; a professora de CHABI disse não existir tais materiais na unidade escolar, enquanto os demais docentes relataram desconhecer tal informação.

Quanto à aproximação entre a escola e a comunidade, todos os docentes consideram importante. Eles salientaram que essa aproximação permitirá aos estudantes conhecer a história, a cultura e o modo como as pessoas que vivem no lugar se relacionam, levá-los a reconhecer a luta quilombola e indígena e a tratá-los com mais respeito e atenção.

A docente de História pontuou que tal aproximação e discussão das questões sociais e locais na sala de aula podem dar “um novo significado aos conteúdos das áreas do conhecimento, relacionando estes ao universo de valores e modos de vida dos alunos” (questionário/formulário, 2021). A docente de Língua Portuguesa afirmou que “gostaria muito de conhecer essas comunidades e de que houvesse uma troca de saberes entre a escola e a gente desses lugares” (questionário/formulário, 2021).

A fala da docente de Língua Portuguesa e as respostas anteriores dos demais docentes, no que se refere ao conhecimento e utilização da história da localidade de Quingoma, remete à ideia de que não se pode valorizar e promover a valorização do que não se conhece. É impraticável que os docentes possam promover a aproximação da escola à comunidade local se não conhecem nem sequer a sua existência e muito menos a sua história e cultura.

Nesse sentido, é possível entender algumas das razões que fizeram com que o projeto "Consciência Negra, proposto pela escola em 2019, não tenha conseguido alcançar seus

objetivos em sua totalidade, assim como também não tenha motivado os docentes que continuaram na unidade escolar a dar prosseguimento as suas atividades propostas. É necessário conhecer para reconhecer o seu valor e potencial. Só assim, uma vez sensibilizado e conscientizado, o docente se sentirá motivado a de fato adaptar seus currículos, planejamentos, práticas pedagógicas, propor projetos, aulas passeio e promover atividades durante todo o ano letivo e não apenas em momentos pontuais, que permitam a aproximação e troca de saberes entre a escola e as pessoas desses locais.

Diante da constatação da inexistência de material que trate da história da localidade, indaguei aos docentes o que pensam sobre a confecção de um material de apoio ao professor contendo as histórias da comunidade de Quingoma e se o utilizariam em seus planejamentos. O professor de Geografia respondeu que talvez o utilizasse, enquanto todos os demais docentes disseram que seria importante e certamente o utilizariam no planejamento e em suas aulas.

Questionei também se uma aula passeio na comunidade de Quingoma e na reserva indígena Thá-fene poderia contribuir para uma melhor execução da lei 10.639/03 e se teria o potencial de se tornar um dos projetos da escola. Todos os docentes responderam que sim e que tais aulas passeio certamente poderiam tornar-se um dos projetos a serem realizados pela escola.

Questionados se a confecção de um roteiro guiado da trilha de visitação ao quilombo de Quingoma, contendo orientações ao professor de como preparar os discentes antes e durante a visita, contribuiria para que o projeto fosse melhor executado e os resultados potencializados, todos os docentes responderam positivamente e apoiaram a proposição de tal iniciativa.

Para finalizar o questionário/formulário, solicitei aos docentes participantes da pesquisa que sugerissem atividades ou ações que possibilitassem a ligação da escola à comunidade quilombola e à reserva indígena. Foram sugeridas aulas de campo, visitas constantes dos alunos e professores à comunidade quilombola e indígena, assim como o convite para que os mesmos possam visitar a escola e ao mesmo tempo apresentem suas culturas, dificuldades, anseios, história e os trabalhos e ações socioambientais realizados em suas comunidades.

A docente de Ciências sugeriu “passar um dia com eles para vivenciar seus costumes e cultura e eles fariam o mesmo conosco” (questionário/formulário, 2021). A de CHABI propôs a realização de passeios e visitas à localidade “para depois a confecção de redação ou atividades artísticas, como confecções de poemas e fábulas, desenhos, sobre o local e mais” (questionário/formulário, 2021).

O docente de Geografia reconheceu a importância da criação e adoção de estratégias que efetivamente favoreçam a valorização das comunidades quilombola e indígena na escola. Para tanto, destacou a necessidade de, num primeiro momento, realizar a oitiva da comunidade e só depois propor a aproximação com a escola. Assim, ressaltou:

Entendo que as ações que podem construir essa ligação, ou afirmá-la. Na verdade, uma vez que ela já existe com a presença de alguns estudantes que, acredito, pertençam à comunidade, são fundamentais. Inicialmente, acho que a mais importante é ouvir a comunidade antes de mais nada. (GEOGRAFIA, questionário/formulário, 2021).

A resposta do docente demonstra que os discentes provenientes das comunidades quilombola e indígena têm de fato sido invisibilizados pela EMVN, o que evidencia a inabilidade da escola na promoção de uma educação que efetivamente volte os olhos para a diversidade étnica. Essa inabilidade é destacada não apenas pela invisibilização dos seus discentes, mas pela inexistência de qualquer relação ou tentativa efetiva de aproximação entre a escola e a comunidade tradicional local.

Respondendo ao questionamento e sugerindo ações para a aproximação da escola com as comunidades, a docente de Língua Portuguesa pontuou que:

Eu acho que temos um tema importante que pode envolver essas comunidades e a escola, que são as questões sobre meio ambiente, poluição, desmatamento, reciclagem etc. Outra coisa seria um maior intercâmbio para que os estudantes aprendessem mais sobre a língua que a comunidade indígena fala; ou saber se a comunidade de Quingoma mantém ainda a língua de seus ancestrais. Bem, eu vejo um potencial para todas as disciplinas. (LÍNGUA PORTUGUESA, questionário/formulário, 2021).

Apesar de não conhecer a história e cultura da comunidade quilombola e da reserva indígena, a fala da docente de Língua Portuguesa demonstra sensibilidade e maior (re) conhecimento sobre a riqueza histórica, cultural e socioambiental presente nos arredores da escola. Ao elencar as possibilidades pedagógicas a serem exploradas com a aproximação da escola com a comunidade, evidencia e ressalta as múltiplas potencialidades de utilização da localidade como instrumento pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais.

A pesquisa indica que as práticas pedagógicas dos docentes da EMVN no que concerne à lei 10.639/03 encontra-se em aprimoramento e, em maior ou menor grau, a valorização da diversidade cultural e o antirracismo se fazem presentes em seus planejamentos. Não se pode dizer que o ensino para as relações étnico-raciais, assim como a valorização da história, cultura

e saberes da localidade seja uma realidade fluida e constante na escola, porém muitos dos docentes se mostraram sensibilizados, conscientes, abertos, receptivos e engajados para que tal educação seja uma realidade e, de fato, executada de forma contínua na unidade escolar.

Para tanto, indiscutivelmente urge a necessidade da oferta de materiais de apoio pedagógico e formação continuada, principalmente voltada à história e cultura das comunidades, que possam satisfatoriamente proporcionar conhecimento teórico e capacitar os docentes para a tratativa da temática. A formação do professor, o (re) conhecimento das potencialidades da localidade e o diálogo da sua prática pedagógica com as histórias, culturas e saberes das comunidades quilombola e indígena são imprescindíveis para a construção e disseminação de uma nova mentalidade e prática educativa.

Dessa forma, a produção do material de apoio ao professor como solução mediadora de aprendizagem proposta por este trabalho, em observância às proposições elencadas pela equipe gestora e docentes da EMVN, será de substancial relevância para ajudá-los a se instrumentalizar e efetivamente compreender as histórias, cultura, saberes, fazeres e potencialidades pedagógicas presentes nas comunidades tradicionais da localidade. O material de apoio no formato impresso será disponibilizado à escola para que possa ser ofertado aos docentes, contribuindo para suprir a lacuna e carência de material referentes às histórias das comunidades tradicionais da localidade.

Esse material também será ofertado no formato de *E-book* e poderá ser acessado pela gestão, coordenadores pedagógicos e docentes. Nele estará presente não apenas a história das comunidades, sugestão de roteiro para aula passeio na localidade e as atividades pedagógicas propostas, ligando o currículo invisível praticado nas comunidades tradicionais da localidade ao currículo formal praticado na escola, mas também links de textos, dissertações, artigos, reportagens, matérias veiculadas em programas de televisão, vídeos, documentários e as cartilhas produzidas pelos quilombolas de Quingoma.

A história da localidade de Quingoma é potente e não só pode, mas faz-se urgente a sua utilização como instrumento pedagógico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na EMVN e em todo o município. Sua utilização pode propiciar a possibilidade do resgate da história e memória do país, desta vez sendo contada através dos olhos dos colonizados, por tanto tempo subjugados e relegados à inferioridade e subserviência. Certamente, pode ser um importante contributo para uma educação antirracista, a implementação da lei 10.639/03 e a reeducação para as relações étnico-raciais.

3.3. PROPOSIÇÕES ELENCADAS PELA EQUIPE GESTORA E DOCENTES DA EMVN

Após apreciação das respostas dos formulários/questionários e análise das dificuldades e anseios relatados pela equipe gestora e docentes da EMVN, percebe-se o reconhecimento da necessidade de a escola proporcionar e subsidiar um fazer e espaços pedagógicos que permitam aos discentes (re) conhecer e valorizar outras epistemes e identidades que compõem o povo brasileiro. O currículo praticado na escola ainda por muitas vezes se faz distante da realidade dos alunos, impossibilitando-os de conhecer versões outras sobre suas origens.

A negativa de acesso a outras versões da história ainda hoje faz com que muitos brasileiros não (re) conheçam, ou muitas vezes neguem a sua identidade, pois, intrinsicamente em seu imaginário, reconhecer-se como negro e descendente de pessoas que foram escravizadas é associar-se a um passado e a uma herança cultural de dominação, subalternização, depreciação, dor e opressão.

Preciso mais uma vez ressaltar que, segundo o IBGE, mais de 80% da população de Lauro de Freitas é composta por negros. Por conseguinte, atrelando-se ao fato de que a unidade escolar se encontra nas proximidades de uma comunidade quilombola e é a escola núcleo que recebe os discentes oriundos dessa comunidade, pode-se concluir que os discentes da EMVN acompanham esse perfil étnico, sendo eles majoritariamente negros.

A aproximação da escola à comunidade quilombola de Quingoma, sua história, cultura e saberes pode assegurar aos discentes, quilombolas ou não, negros e não negros, o direito de conhecer outras versões da história que não apenas a oficial, contada através dos olhos dos colonizadores, mas também as contadas sob a ótica dos que por um longo tempo foram subjugados, depreciados, desumanizados e permanecem lutando e resistindo à subjugação e opressão.

Os docentes participantes da pesquisa reconhecem e advogam que a escola precisa abrir espaço e reconhecer a diversidade presente entre seus discentes. Com esse objetivo, deve-se levar em consideração e aproveitar pedagogicamente as diferenças e experiências existentes para além de seus muros, levando em conta outras formas de pensar o mundo e produzir conhecimento. A escola que não dialoga com o contexto histórico, cultural, saberes e práticas da comunidade local em que seus discentes estão inseridos, cerceia do estudante o direito de contar, reconhecer e valorizar a sua própria história.

Um ensino que promova e valorize o diálogo entre a escola e os diferentes saberes propicia ao educando uma leitura de mundo com maior significado e significância, e uma

aprendizagem que ultrapassa a mera transcrição e memorização dos processos históricos, o que acarretará numa (re) humanização daqueles outrora relegados e inferiorizados pela história, assim como também a valorização da própria cultura e positividade identitária.

De acordo com as respostas dos formulários/questionário, é possível concluir que muitos dos docentes participantes da pesquisa mostraram-se conscientes da necessidade de acrescentar às suas práticas a pluralidade de saberes e que digam respeito à vivência do aluno. Entendem que é necessário conhecer a realidade em que os alunos estão inseridos, não apenas as localidades em que vivem, mas também a sua história e cultura. Com esse fim, sugeriram a realização de visitas à comunidade de Quingoma como forma de, junto aos alunos e membros da comunidade de remanescentes quilombola e da reserva indígena, vivenciar, aprender, reaprender e assim municiar-se de aportes e possibilidades pedagógicas para serem aplicadas no ambiente escolar.

A aproximação e o diálogo entre a prática realizada pelo professor na sala de aula e a realidade vivida pelo discente pode permitir que o aluno enxergue a sua cultura refletida na escola. Esse processo de aproximação pode remeter à valorização das potencialidades e das comunidades que estão inseridos, proporcionando aos alunos a possibilidade de adotar um olhar crítico e transformador sobre a sua localidade e arredores, permitindo se reconhecerem como sujeitos do processo educacional, partes integrantes da história, além de construtores de saberes.

O currículo invisível realizado na comunidade local, e no caso específico desta pesquisa, o realizado nas comunidades da localidade de Quingoma, tem como lastro os valores da sua própria história. Os saberes transmitidos através da oralidade têm como referências as histórias dos seus ancestrais, contadas e rememoradas pelos mais velhos e as vividas pelos alunos em seu cotidiano, na sua vivência fora da escola e dissociado das versões e valores etnocêntricos ofertados pela história oficial e ainda muitas vezes disseminados na escola formal. Glória Moura (2005) conceitua o currículo invisível como:

(...) a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, numa palavra, dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social. Essa transmissão internalizada, que se desenvolve sob formas diversas, proporciona um sentimento de pertencimento, ampliando-se gradualmente à medida que se alarga a experiência do educando. Jovens e crianças reproduzem/recree, em sua experiência cotidiana, na vida familiar e nas celebrações grupais, esses valores que são passados de geração a geração. (MOURA, 2005, p.72-73).

Disseminado através de suas práticas e saberes, o currículo invisível praticado na localidade de Quingoma é importante elemento da formação da identidade dos moradores, e valioso guardião e protetor do patrimônio cultural que emerge da localidade. É importante ressaltar que tal currículo pode se constituir em grande aliado da escola formal e dos docentes, permitindo aos alunos, através das histórias e vivências da comunidade, adquirirem conhecimento sobre a história local, regional e do país, realizarem reflexão crítica não só sobre essa história passada, mas também a do tempo presente e valorizarem e reconhecerem-se em sua formação étnica.

Numa sociedade com formação pluriétnica como a brasileira, o saber escolar não pode se pautar unicamente nos ditos saberes universais. É necessário a existência do reconhecimento, respeito e aproveitamento dos saberes e do contexto cultural em que a unidade escolar e os discentes se encontram inseridos. Os currículos escolares podem levar em consideração as experiências e visões de mundo dos discentes e, para tanto, os docentes, em seus planejamentos pedagógicos, podem propor uma aproximação entre a escola e a história, cultura, práticas e saberes da comunidade.

São várias as possibilidades para que o docente possa promover o diálogo entre a escola e a comunidade de Quingoma. Pode-se abordar e explorar desde a história da formação do quilombo, suas origens, resistências, memória, ancestralidade, territorialidade, sentimento de pertença, formação identitária, valores morais e éticos, defesa ambiental, saberes e práticas presentes e executadas na comunidade, até as práticas socioculturais, como o samba de roda, capoeira, maculelê, danças afro e a toré realizada pelos indígenas da Thá-fene.

As práticas culturais e saberes ancestrais disseminadas nas comunidades tradicionais da localidade de Quingoma, se constituem em verdadeiro patrimônio histórico cultural afro-brasileiro e indígena, podendo ser classificados como patrimônio cultural imaterial. O diálogo entre a escola e a comunidade pode evidenciar e valorizar um patrimônio cultural antes reconhecido e restrito aos membros da comunidade, e que por longo tempo foi negado, e muitas vezes ignorado e depreciado pelos nacionais não negros, como importante integrante do patrimônio cultural brasileiro.

É importante ressaltar que o patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial, é valorosa ferramenta para o resgate da história e raízes socioculturais de um grupo, de um povo e até mesmo de uma nação, assim como é imprescindível para a preservação da memória e identidade de um povo. A soma dos elementos patrimoniais é importante mecanismo que permite caracterizar uma sociedade quanto aos seus costumes e comportamentos, além de

representar a sua identidade, história e cultura. A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 216 define o patrimônio cultural brasileiro como:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988).

Durante todo o século XIX e parte do século XX, o poder público brasileiro foi gerido por uma elite que desejava o pretendido branqueamento da sociedade, assim como também modernizar o país nos moldes europeus. Negros e indígenas foram considerados sujeitos desprovidos de história, memória, tradições e cultura.

As manifestações culturais, assim como as tradições, costumes, valores, conhecimentos históricos, científicos, literários, musicais, artísticos, dentre outros herdados dos africanos e indígenas, por longo tempo não foram considerados por acadêmicos, cientistas e pelo poder público, como bens patrimoniais e integrantes do patrimônio cultural brasileiro. A política cultural estabelecida no Brasil reconhecia e legitimava apenas uma parcela da população como detentora de história, memória e cultura.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, a política cultural de gestão e preservação patrimonial brasileira, alicerçada pelo projeto de nação defendido pela elite nacional, ao definir os bens patrimoniais coletivos brasileiros a serem preservados, excluía e não reconhecia as manifestações culturais, assim como os bens patrimoniais provenientes da população afrodescendente, ex-escrava e indígena. Diante deste cenário, o patrimônio cultural proveniente da elite branca, de padrão europeu e pertencente a apenas um grupo social, passa a ser valorizado, protegido e resguardado pelo poder público e, elevado à representante da memória coletiva de todos os nacionais.

Enquanto isso, os demais grupos sociais não se viam representados no rol do patrimônio cultural nacional. Ainda assim, o patrimônio cultural dos afro-brasileiros e indígenas existia e persistia através de seus saberes e fazeres, mantendo viva a sua história e memória, como forma de insurgência e resistência a um passado de opressão, mantendo vivas e pulsantes as suas tradições e ancestralidade.

Com avançar do século XX, em especial com a promulgação da constituição federal brasileira de 1988 e, na década seguinte com o Decreto 3.551/2000²⁷, a configuração gradativa de novas mentalidades, projetos de sociedade, a pressão dos movimentos sociais e setores da sociedade civil, demandas culturais, religiosas e políticas, o entendimento de patrimônio cultural começa a se expandir. De tal forma que as manifestações e heranças culturais afro-brasileiras, saberes e práticas, passam a ser não só oficialmente reconhecidas como parte importante e integrante da identidade nacional, mas enaltecida e muitas vezes ainda hoje falaciosamente amparada e protegida pelo poder público sob a égide de patrimônio imaterial. Segundo Alessandra Rodrigues Lima (2020):

Em meados dos anos 1970, transformações políticas de caráter amplo e redefinições de pressupostos teóricos e conceituais promoveram uma intensa problematização acerca da ideia de patrimônio, reorientando o processo de reconhecimento e de valorização para as expressões provenientes das culturas populares. (LIMA, 2020, p. 04).

A lei 10.639/03 modificada pela lei 11.645/08, assim como a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, implícita e explicitamente não só promovem a diversidade cultural, mas valoram, visibilizam e exaltam os bens culturais da população negra e indígena. Tais dispositivos permitem a compreensão de uma cultura brasileira antes de mais nada múltipla e plural, que representa não apenas a herança, manifestações culturais e saberes de apenas um grupo social e uma etnia, mas que buscam promover a valorização e reconhecimento das contribuições, manifestações culturais e saberes genuínos de outros grupos sociais e étnicos que configuram as identidades coletivas do povo brasileiro. Segundo Elaine Monteiro e Martha Campos Abreu (2020):

As políticas de patrimônio imaterial, articuladas a outras políticas no campo da cultura e da educação, produziram uma intensa movimentação de sujeitos que, pelas múltiplas possibilidades de encontros e de criação de redes, fortaleceram suas identidades. (MONTEIRO e ABREU, 2020, p. 67).

Os saberes que emergem das culturas populares se constituem em substancial vetor de afirmação das identidades brasileiras. O patrimônio cultural da localidade de Quingoma traz

²⁷ Decreto que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, com a finalidade de promover a preservação, reconhecimento e valorização de tal patrimônio.

consigo o resgate da memória, reconhecimento e valorização das ancestralidades e história. Ao buscar aproximar a escola às comunidades tradicionais da localidade, o docente precisa ter astúcia em reconhecer a calibragem correta ao realizar a utilização das práticas, saberes das comunidades locais e cultura popular. Tal aproximação pode não apenas promover a possibilidade uma aprendizagem histórica, mas também ressaltar e aflorar entre os discentes o sentimento de pertença e a compreensão das diversas facetas das identidades nacionais.

O docente, através da sua prática, pode, junto com o discente, realizar uma leitura crítica entre o que é praticado nas comunidades e a história do Brasil contada nos bancos escolares e referenciada pelos currículos formais tradicionais, muitas vezes ainda monoculturais. Ele precisa ter astúcia também na calibragem para que tais práticas, saberes e culturas não sejam deturpados, descaracterizados, percam a sua essência precípua, evitando que sua utilização na educação formal caia na folclorização, culminando no descrédito e deslegitimação do seu valor sociocultural e caráter educativo.

É muito importante que seja estimulado e promova-se o diálogo da escola com as comunidades e saberes locais. Essa aproximação pode se constituir em importante aliada contra a padronização cultural, conduzindo a práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de uma cultura escolar voltada a uma perspectiva multicultural e que, por consequência, estimule uma maior e efetiva contemplação da representatividade de grupos étnico-culturais em seus currículos formais.

O sentido dado à utilização do termo multiculturalismo, neste momento da pesquisa, é o preceituado por Moreira e Candau (2008) ao se referirem ao multiculturalismo em educação. Os autores explicam que:

Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 7).

Práticas educativas que não proporcionam a conscientização da diversidade cultural alargam a distância entre o praticado na escola e as experiências, cultura e saberes existente além de seus muros, prejudicando assim o desenvolvimento pedagógico dos discentes, principalmente daqueles grupos frutos de contextos culturais costumeiramente desvalorizados e invisibilizados pela escola. Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2005) pontua que:

Se a história ensinada na escola souber contemplar também a vida vivida no dia-a-dia dos grupos menosprezados pela sociedade, então, estaremos ensinando e aprendendo a história brasileira integralmente realizada. Conforme o entendimento de Gigante (1994), a valorização da história dos grupos populares, registrando o que em suas memórias está guardado de suas experiências, é tarefa que pode ser realizada por professores e alunos, a partir da comunidade em que a escola está inserida. Desta forma, pondera o autor, todos os que constroem o Brasil estarão presentes nos conteúdos escolares. (SILVA, 2005, p. 164-165).

Os estudantes das comunidades de Quingoma fazem parte desses grupos. Segundo Candau (2008), grupos como esses são vítimas do chamado daltonismo cultural, ainda muito presente nas escolas brasileiras. Segundo a autora, esse tipo de daltonismo na cultura escolar não permite que as pessoas percebam toda a diferenciação cultural existente em uma sociedade claramente pluriétnica. Diante disso, é necessário que o docente tenha sensibilidade para reconhecer as diferenças culturais presentes aquém dos muros escolares, especificamente em sua sala de aula. Candau (2008) pontua que:

(...) o daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. (CANDAU, 2008, p. 28).

Aproximar a EMVN à história, cultura, práticas e saberes locais é elemento essencial não só para conferir visibilização aos sujeitos antes invisibilizados por ela, muitas vezes depreciados pela sociedade, mas para demonstrar aos demais sujeitos a sabedoria presente em seu modo de vida e nas suas tradições, assim como também as riquezas históricas e o patrimônio cultural existentes em seus espaços.

A utilização pelo docente da história, cultura, práticas e saberes provenientes das comunidades quilombola e indígena presentes nas localidades adjacentes à escola pode se constituir em importante instrumento pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais na EMVN. Poderá contribuir para a formação e recriação de identidades, preservação da história, do patrimônio cultural, memória e ancestralidade, constituindo-se em veículos de transmissão e internalização de valores, assim como de aproximação e trocas de conhecimento e saberes entre as comunidades, escola e sociedade de forma geral.

Essa aproximação, integração e diálogo são mais que necessários. Ao visitar a comunidade de remanescentes quilombolas de Quingoma e a reserva indígena Thá-Fene, o docente pode se munir de ferramentas e estratégias pedagógicas para trabalhar junto aos discentes a colonização do poder, ser e saber presentes no processo de colonização do Brasil e, em específico, do município de Lauro de Freitas. Poderá melhor ilustrar a luta e resistência dos povos escravizados e indígenas pela liberdade, preservação da história, cultura e memória e o processo de formação do quilombo até os dias atuais. Além das abordagens e temáticas já citadas, ficarão evidenciados conceitos e conhecimentos sobre movimento negro e quilombola, racismo estrutural, racismo ambiental, racismo religioso, gentrificação, capitalismo predatório, sustentabilidade, reciclagem, extrativismo, conhecimento científico, senso comum, medicina popular, dentre outros.

A aproximação promoverá um encontro de saberes potente, libertador e transformador, pois a escola vai à comunidade para, *in loco*, beber na fonte dos seus saberes e conhecimentos tradicionais, ouvindo diretamente e face a face com os moradores quilombolas e indígenas, mestres e mestras por notório saber das comunidades, histórias e saberes afro-brasileiros e indígenas.

A partir daí, como sugerido pelos docentes participantes da pesquisa, o movimento inverso precisa ser também realizado, com as riquezas da comunidade indo à EMVN e por lá permanecerão, passando a dialogar constantemente com os currículos e saberes escolares. Tais trocas e integração constituirão espécies de ações afirmativas e firmar-se-ão como estratégias de desobediência epistêmica cotidianas, para que assim os discentes se sintam continuamente representados, valorizados e passem a enxergar e reconhecer maior significado nos conteúdos a eles apresentados pela escola formal.

Uma vez apreciadas as proposições elencadas pela equipe gestora e docentes da EMVN, e como subsídio para a formulação do material de apoio ao professor proposto por esta pesquisa como potencial solução mediadora de aprendizagem, passo a voltar os olhos e investigar as histórias, culturas, práticas e saberes que emergem das comunidades tradicionais existentes na localidade de Quingoma, e que se constituem em importante patrimônio cultural afro-brasileiro e indígena.

CAPÍTULO 4- ENXERGANDO O NOSSO QUINTAL²⁸: QUINGOMA E THÁ-FENE, (RE) CONHECENDO A HISTÓRIA QUE NOS FOI NEGADA

Eu não me entrego
 Não me entreguei
 Sou quilombola
 Não me entregarei
 Sou descendente de Zumbi
 Não, eu não vou sair daqui
 Minha vó me ensinou a plantar
 Minha mãe me ensinou a pescar
 Meus netos estão para nascer
 Vão crescer no mesmo lugar
 Essa terra não é só terra
 Essa terra é memória!
 Essa terra não é só terra
 Ela é a nossa história!
 Epa Babá!
 Ora ieiê ô!
 Odayá!
 Okê Arô!
 Ogunhê!
 Atotô!
 Eparrei oyá!
 Kaô Kabecilê!²⁹

Após análise sobre as proposições e necessidades apontadas pela equipe gestora e docentes da EMVN no que concerne às possibilidades de integração e aproximação da escola às comunidades tradicionais presentes na localidade de Quingoma, apresento neste capítulo a história das comunidades quilombola e indígena presentes na localidade pesquisada, suas práticas, saberes, cultura ancestral e desafios enfrentados hodiernamente. Analiso a utilização das suas histórias, cultura e saberes em auxílio à implementação da lei 10.639/03, fortalecimento da educação antirracista e como instrumento pedagógico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na unidade escolar.

²⁸ Importante área posterior da casa onde acontecem os encontros, as conversas e as festas. Lugar onde se divide experiências, trabalhos, onde se compartilham brincadeiras, comida, instrumentos de trabalho, onde se pode conviver com plantas e pequenos animais. Assim como a escola, o quintal também pode ser compreendido como um espaço de sociabilidade, aprendizagem, encontros e relações de vizinhança. Neste trabalho, pelo fato da EMVN estar situada nas proximidades da localidade de Quingoma, que abriga em seu território comunidades tradicionais e é detentora de importante Patrimônio Cultural, o quintal é visto para além de um espaço de convivência, como também um local educativo, de formação de diferentes sujeitos, resistências, pertencimentos e preservação de conhecimentos acumulados pelas gerações.

²⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DUhh0QIfwSLSXD86tzUnLgQ089-Pqmdc/view>. Acesso em: 10/07/2022.

4.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Pelo fato desta fase da pesquisa ter sido em grande parte realizada em período pandêmico, a metodologia precisou ser adaptada. Com a impossibilidade momentânea da ocorrência de visita às comunidades, realizei inicialmente abordagem bibliográfica, recorrendo a textos, livros e artigos referentes às comunidades pesquisadas e, posteriormente, recorri à busca virtual de documentários, notícias, reportagens e entrevistas. Uma vez tendo avançado a oferta da vacinação, ocorrendo a diminuição do índice de contágio, internações e óbitos ocasionados em decorrência do Covid-19, foram realizadas visitas à localidade de Quingoma, assim como diálogos e entrevista semiestruturada com algumas das suas lideranças.

Durante os anos de 2021 e metade de 2022, foi realizada uma busca *online* à procura de informações sobre a localidade pesquisada. Foram selecionados quinze vídeos contendo entrevistas e documentários, tendo sido todos eles transcritos; cinco artigos e três dissertações de mestrado, além da descoberta da existência de duas cartilhas produzidas pela própria comunidade quilombola, contando a história do Quilombo de Quingoma; uma cartilha contendo a Cartografia do Quilombo de Quingoma; e uma cartilha contendo a Cartografia dos povos Kariri-Xocó.

O processo de levantamento, transcrição e análise do material *online* permitiu que fossem detectadas as principais lideranças da localidade tanto no que se refere ao conhecimento da história do lugar, sua memória, representatividade e religiosidade, quanto à capacidade de mobilização da comunidade no que diz respeito ao resgate e difusão das práticas e projetos culturais. Essas lideranças estão envolvidas na luta por melhorias, sustentabilidade e infraestrutura da comunidade, preservação ambiental, assim como no reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola e o seu processo de demarcação e titulação.

Diante do contexto vivido durante o ápice da pandemia, até ocorrer o fim da emergência sanitária e das restrições de circulação, não houve a possibilidade de serem realizadas visitas e estabelecer um vínculo mais aprofundado com a comunidade a ser pesquisada. Passado o período mais crítico e uma vez retomada as atividades educacionais e escolares, o contato pessoal com as lideranças da comunidade quilombola e da reserva indígena foi bastante difícil de ser realizado, tendo se reduzido a cinco encontros com dois sujeitos participantes integrantes da comunidade de Quingoma e nenhum encontro presencial com membros da reserva indígena Thá-fene.

Entre os meses de agosto a setembro de 2022, surgiram algumas brechas nas agendas das lideranças e alguns encontros se realizaram. Neste momento, o trabalho assumiu características de uma pesquisa de campo, utilizando o método da observação participante. Minayo (2001) afirma que a observação participante é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade.

As lideranças de Quingoma que participaram da pesquisa foram o Babalorixá Manuel e a mãe do terreiro Inter-Religioso de Matriz Africana Kingongo do Quilombo Quingoma/Kingoma, coordenadora da Associação do Quilombo de Quingoma e remanescente quilombola, Ana Lúcia Santos Silva, também conhecida como Dona Ana. Houve a tentativa de contato com outra importante liderança da comunidade de Quingoma de Fora, mas a mesma não teve disponibilidade para contribuir com a pesquisa entre os meses de julho e outubro.

Os encontros com as duas lideranças participantes da pesquisa ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2022, tendo sido realizada inicialmente uma conversa informal com o Senhor Manuel e posteriormente com a Dona Ana, uma entrevista³⁰ semiestruturada totalmente gravada e salva em *drive*. A conversa com o senhor Manuel buscou obter informações sobre a história, cultura e dinâmica da comunidade, além de indicações das lideranças mais antigas e conhecedoras da história da formação do quilombo.

Na entrevista semiestruturada realizada com Dona Ana, liderança quilombola, foram inicialmente elencados doze questionamentos divididos em três partes. Apesar de existir um roteiro previamente definido, a entrevista foi flexível e fluida, tendo se estendido por aproximadamente duas horas. A primeira parte objetivou conhecer as principais características do quilombo e suas histórias. A segunda parte pretendeu identificar as manifestações e práticas culturais, manutenção e preservação da memória coletiva, a relação do quilombo com o meio ambiente, territorialidade e práticas econômicas desenvolvidas.

Na última parte da entrevista, as perguntas buscaram verificar a existência da relação entre a comunidade quilombola e a EMVN. As perguntas visavam detectar as possibilidades das atividades praticadas, experiências e saberes do quilombo a serem aproveitadas pela escola, como essas atividades poderiam fortalecer o ensino dos discentes da unidade escolar, e se a comunidade gostaria de se aproximar da EMVN. Por fim, foi questionado como as práticas

³⁰ Vide apêndice 3.

realizadas no quilombo poderiam dialogar com o currículo praticado pela EMVN, contribuindo para o ensino da história e cultura afro-brasileira.

No que se refere aos indígenas da Thá-fene, os seus principais representantes se encontravam na reserva de outro estado; e o que permanecia na localidade não tinha agenda disponível no período contatado. Diante desse fator, as discussões relacionadas à reserva terão como referência a análise dos materiais e fontes secundárias disponíveis na internet. A dificuldade de contato com algumas das lideranças da comunidade quilombola foi ocasionada pela necessidade de cumprimento das agendas de atividades profissionais e religiosas das lideranças da comunidade e das atividades do movimento quilombola em prol da manutenção da memória coletiva e defesa da titulação do quilombo.

Apesar de poucos, os encontros mostraram-se frutíferos e esclarecedores, oportunizando não apenas conhecer, reconhecer e valorizar a comunidade quilombola, mas participar de práticas culturais, comemorações e rememorações de seus fatos históricos. A pesquisa permitiu que, juntos, pudéssemos não só dialogar e refletir sobre os desejos, necessidades e possíveis caminhos para uma aproximação futura da comunidade com a EMVN, mas as possibilidades de promoção da utilização da história, cultura e saberes da localidade como instrumento pedagógico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na unidade escolar.

4.2. OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM À QUINGOMA: ESTREITANDO LAÇOS, CONHECENDO, RECONHECENDO E DESCOLONIZANDO A MENTE

Do primeiro momento em que cheguei na EMVN, sem conhecer absolutamente nada da cidade e muito menos do bairro e seus arredores, até a decisão de pesquisar e estudar a localidade de Quingoma e finalmente conhecer um pouco das histórias da localidade, suas culturas, práticas, saberes e personagens, muita coisa mudou.

Foram mudanças e transformações, principalmente no que se refere à tratativa da educação étnico-racial no município, na unidade escolar e na minha percepção quanto a minha prática pedagógica docente, meu papel na luta antirracista, por uma educação decolonial e pela diversidade cultural. Meu encontro com Quingoma demorou uma década para acontecer e finalmente um relacionamento real e possível começa a se desenhar e estruturar, tendo tudo para ser promissor, gerar muitos frutos, estender-se e reverberar por toda a comunidade escolar.

Durante grande parte do tempo em que ministrei aulas na EMVN, muito pouco soube sobre a comunidade quilombola e a reserva indígena. Ano após ano, muitos e muitas discentes da localidade frequentaram minhas aulas, e em determinado momento, seguindo rigorosamente o conteúdo programático eurocêntrico, monocultural, e desconsiderando a lei 10.639/03, tinha o atrevimento de tratar sobre o processo de colonização do Brasil, fazendo referência às resistências dos povos indígenas e aos negros escravizados de forma muito próxima à contada nos livros didáticos e à história oficial ali disseminada.

Por desconhecimento dos efeitos do colonialismo em minha prática docente, por muitos anos os indígenas apareceram em minhas aulas apenas para tratar do Brasil antes e depois dos portugueses, refletindo assim uma prática pedagógica colonizada, que, mesmo involuntariamente, contribuiu com a propagação da estereotipia desses povos. Tratei como um dos elementos de resistência à escravização a formação dos quilombos, sempre fazendo menção ao quilombo de Palmares, e em nenhum momento citando ou fazendo referência à comunidade vizinha.

Sabia que existiam discentes oriundos de Quingoma, já havia ouvido falar da existência de uma comunidade quilombola nas proximidades, assim como de uma reserva indígena, mas o ouvir falar não me dizia grande coisa, os meus discentes da comunidade quilombola eram quase que imperceptíveis, e por que não dizer invisíveis e inaudíveis a mim. Os discentes ouviram as minhas histórias sobre os povos originários e tradicionais, e em nenhum momento se viram projetados nas narrativas, valorizados e reconhecidos como remanescentes e, antes de tudo, resistentes.

A Constituição Federal de 1988 garante os direitos dos remanescentes quilombolas, através do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Através do Decreto 4887, de 2003, houve a regulamentação dos elementos que caracterizam os remanescentes das comunidades dos quilombos, determinando a auto definição da própria comunidade como fator basilar. O decreto define os remanescentes quilombolas como “grupos étnico-raciais, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

A história de luta, resistência e insurgência, próprias dos povos quilombolas de Quingoma não se fez presente no espaço escolar. Afinal de contas, não dá para reconhecer, valorizar e enaltecer o que não se conhece. E, nesse sentido, o conhecer perpassou inicialmente pela sensibilização, em sequência pelo despertar do interesse, depois pela conscientização da necessidade de decolonizar minha prática docente e pela conscientização das batalhas que

precisaria travar para finalmente começar a efetivamente assumir o meu papel enquanto sujeito professora nas trincheiras da luta contra o racismo, desigualdades e pela diversidade.

Mas até que ponto apenas eu, professora desinformada e por muito tempo desinteressada pela história e cultura presentes nos arredores da escola, em seu “quintal” e “bem embaixo do meu nariz” era a única a desconhecer as riquezas presentes na localidade?

Após aplicação do questionário junto à equipe gestora e aos docentes da EMVN, ficou evidente que o desconhecimento da história, cultura e saberes presentes na localidade atinge a maioria da equipe da unidade escolar. Ainda que os docentes tenham afirmado eventualmente fazer referência à comunidade de Quingoma, muitos deles também afirmaram desconhecer a localidade; outros desconhecem a existência da comunidade quilombola e da reserva indígena e a quase totalidade desconhece as suas histórias e culturas.

Durante a realização da pesquisa, período este em que estive afastada das atividades profissionais na EMVN, ao visitar Quingoma pela primeira vez, adentrando na localidade conhecida como primeira Quingoma, o que inicialmente me chamou a atenção foi a existência de grandes chácaras, rua principal asfaltada, casas comerciais, sinalização de trânsito, aparentemente um bairro que oferece estrutura mínima para seus habitantes. Ao observar as ruas transversais, a paisagem se transformava com vias acidentadas, sem pavimentação e casas modestas.

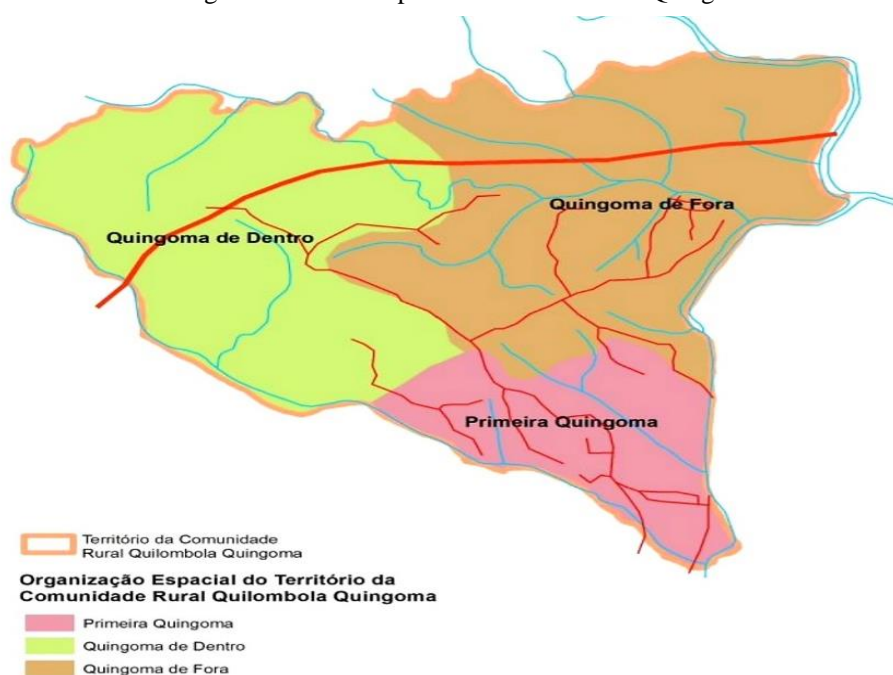
Figura 7: acesso à Primeira Quingoma



Fonte: arquivo pessoal da autora 07/2022

À medida que adentrava na localidade, e me dirigia ao que é conhecido como Quingoma de fora e Quingoma de dentro, regiões habitadas pelos remanescentes quilombolas, povo indígena e moradores carentes não quilombolas, a pobreza, desigualdade social, total falta de infraestrutura, saneamento básico, políticas de saúde, educação, e o abandono que a população local sofre por parte dos agentes públicos, tanto municipal quanto estadual, evidenciavam-se.

Figura 8: Divisão espacial da localidade de Quingoma



Fonte³¹: Núcleo de Pesquisa Geografar / IGEO UFBA, 2018

Uma Quingoma que abriga povos tradicionais e originários e que, como em outros períodos históricos continua a ser esquecida e invisibilizada pelo poder público. Apesar de amparada constitucionalmente, é desprezada e desumanizada pelo estado atroz que muitas vezes lhes nega o mínimo necessário à dignidade humana, como evidente tentativa de conduzir seus nativos à desterritorialização, fragmentação e não existência.

Uma comunidade que, apesar de considerada urbana, possui uma paisagem que muitas vezes remete a uma área rural, cercada pela natureza e grandes faixas de terra desocupadas, composta por uma população evidentemente carente financeiramente, tendo muitas famílias

³¹ Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29208/1/Trabalho%20Final%20RAUE%202018_Quingoma_Gabriel%20Pedreira.pdf . Acesso em 20/07/2022.

que habitam casas de madeira ou construções precárias. Essas famílias convivem muitas vezes com a fome e, por longo tempo, retiram parte do seu sustento da reciclagem realizada a partir da coleta de materiais provenientes do lixão existente na localidade e recentemente desativado, assim como sobrevivem da caça, pesca, agricultura familiar e comunitária.

Figuras 9 e 10: Quingoma de Fora



Fonte: Arquivo pessoal da autora 07/2022

A localidade não possui postos de saúde e linhas de transporte coletivo. Conta com uma creche e escola municipal que atende até os anos finais do Fundamental I. Completada esta fase de ensino, os discentes da localidade são remetidos preferencialmente para a EMVN, escola núcleo da região. Segundo Tássio Simões Cardoso (2018), grande parte da população da localidade é de baixa renda, não avançou nos estudos, sendo poucos os que concluíram o Ensino Médio e avançaram para o Ensino Superior.

Todos os elementos observados ao descrever a comunidade de Quingoma podem facilmente remeter ao que em 1981, Dr. Benjamin Franklin Chaves Jr conceituou como racismo ambiental³². É preciso ressaltar que o racismo ambiental se manifesta no Brasil desde o início da sua colonização, e se perpetua até os dias hodiernos. Paulatinamente, ao longo da história

³² Segundo Stella Legnaioli, na definição original, traduzida para o português, racismo ambiental é a discriminação racial na elaboração de políticas ambientais, aplicação de regulamentos e leis, direcionamento deliberado de comunidades negras para instalações de resíduos tóxicos, sanção oficial da presença de venenos e poluentes com risco de vida à comunidades e exclusão de pessoas negras da liderança dos movimentos ecológicos.

brasileira, os menos favorecidos socioeconomicamente, pessoas em situação de vulnerabilidade como a população de baixa renda e os povos tradicionais, em nome do desenvolvimento econômico, vem sendo expulsos de seus territórios e tendo que lutar pela preservação das suas culturas e ambiente natural. Tal como vem acontecendo em Quingoma, grandes empreendimentos desenvolvimentistas rasgam os seus territórios e acumam a população local sem levar em consideração os direitos civis e constitucionais dos nativos da terra.

A falta de infraestrutura, degradação ambiental, invisibilização e descaso impostos pelo poder público a uma localidade periférica habitada genuinamente por minorias étnicas como os afrodescendentes e indígenas; além da presença do lixo nessa localidade, são mecanismos de opressão e pressão exercidas pela elite e, elementos que levam a percepção da existência de mais uma modalidade de racismo imposta à população de Quingoma. Segundo Arivaldo Santos de Souza, o racismo ambiental é:

(...) uma tecnologia de (auto)disciplina que gera segregação ambiental e torna insustentável o ambiente, tomado como espaço geográfico, de que dependem comunidades vulnerabilizadas em razão de pertença a grupo étnico/racial. O racismo ambiental pode ocorrer de forma direta ou institucional, e atua em diversos campos da vida pública e privada de uma dada sociedade, a exemplo: elaboração de políticas ambientais; efetivação das normas ambientais, incluindo localização de indústrias perigosas e seus rejeitos; exclusão de comunidades vulnerabilizadas de espaços decisórios e de grupos de pressão. Trata-se de um mecanismo orgânico presente em sociedades desiguais que produzem “o outro” e o excluem da proteção social e jurídica de que todos deveriam ser destinatários. Dentro dessa perspectiva, o outro é definido como inferior e, portanto, excluído dos espaços sustentáveis. (SOUZA, 2015, P. 38).

Na primeira visita à localidade, fui acompanhada e apresentada à comunidade quilombola pela docente³³ que havia ministrado o componente CHABI na EMVN no ano de 2021. Ela não é moradora de Quingoma, mas é frequentadora do terreiro de candomblé ILÊ AXÉ OPÔ ENRILÈ, situado em Quingoma de dentro, liderado pelo Babalorixá Manuel, e, em parceria com o mesmo, realizou projetos culturais e educacionais na região.

Como forma de conhecer a localidade, realizamos inicialmente o trajeto sem paradas, visitando as principais vias da região e os pontos culturais considerados pela docente como os mais relevantes, para ter uma compreensão da dinâmica da comunidade. Visitamos as três partes de Quingoma. Para além dos contrastes econômicos e de infraestrutura visualizados entre

³³ Preciso ressaltar que a docente que ministrou o componente CHABI na EMVN em 2021 se negou a responder o formulário/questionário aplicado, porém gentilmente aceitou me apresentar à localidade de Quingoma e a uma das lideranças da comunidade quilombola.

a primeira Quingoma³⁴ e as Quingomas de Dentro e de Fora³⁵, percebi a existência da reserva indígena Thá-fene, a presença de vários terreiros de candomblé, igrejas evangélicas e a igreja São José Padroeiro, além da Casa do Samba Vovó Romana, onde são realizadas as principais atividades culturais da localidade; e o Terreiro Inter-Religioso de Matriz Africana de Kingongo do Quilombo Quingoma/ Kingoma.

Nesta primeira visita à localidade, ocorrida no mês de agosto, realizamos uma parada no terreiro ILÊ AXÉ OPÔ ENRILÊ. Lá fui apresentada ao Babalorixá Manuel e por um longo tempo conversamos sobre a localidade e o processo de titulação das terras quilombolas. O mesmo não é quilombola, vive na região há mais de 20 anos e é importante liderança da comunidade. Conversamos sobre a pressão que a comunidade vem sofrendo por parte do Estado e a especulação imobiliária ocasionada pela construção da via metropolitana³⁶. Tais obras e especulação têm forçado muitos a vender suas terras e deixar a região³⁷, provocado degradação e infligido agressões ao meio ambiente, como o desmatamento, extrativismo, poluição dos rios, aterro de nascentes, queimadas e derrubada de árvores nativas.

Dialogamos sobre os projetos educacionais que haviam sido realizados no terreiro, e foi relatado que os mesmos objetivavam promover a alfabetização dos jovens da comunidade, utilizando como instrumento pedagógico as suas práticas laborais nas hortas comunitárias, a nomenclatura das plantas e utensílios manipulados no plantio. Ofertavam também aulas de capoeira como tentativa de educar os jovens e resgatá-los da criminalidade e do uso de drogas. Tais saberes e práticas culturais, mesmo após o fim dos projetos no terreiro, continuam sendo utilizados como instrumento para o resgate desses jovens e a sua reinserção na sociedade.

Semanas depois, num segundo momento da visita à localidade realizada ainda no mês de agosto, fui definitivamente seduzida pela riqueza histórica, cultural e ambiental presentes no território. Participei do Fórum Municipal de Cultura, realizado em solo quilombola, na Casa do Samba. A atividade visou proporcionar uma discussão e reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos grupos culturais do município de Lauro de Freitas. A tônica da discussão

³⁴ Área com características urbanas, vias asfaltadas e presença de comércios.

³⁵ Área com características rurais, vias de terra e esburacadas, carente de infraestrutura, ocupada majoritariamente pelas famílias quilombolas e também não quilombolas.

³⁶ A via metropolitana é uma rodovia pedagiada que ligará a Rodovia CIA-Aeroporto (BA-526) à Estrada do Coco (BA-099), contornando a região central do município de Lauro de Freitas. O objetivo da construção da nova via é aliviar o sistema viário da região norte da capital, como as avenidas Paralela e Dorival Caymmi e o Complexo Dois de Julho, próximo ao Aeroporto Internacional de Salvador. Trechos da via atravessam o quilombo de Quingoma e a obra tem sido apontada pelos quilombolas como responsável pela destruição de parte da flora e fauna da região, assim como o aterro de nascentes de rios.

³⁷ Vide item 4.4.1.2.

girou em torno da falta de apoio que a prefeitura do município tem infligido aos grupos culturais da terra. Participaram do evento membros da Secretaria de Cultura, da comunidade de Quingoma e público em geral.

Durante o evento, alguns dos participantes pertencentes à comunidade fizeram questão de destacar que a arte e a cultura salvam e transformam, e o que se tornaram é fruto dos seus ancestrais. Para finalizar o encontro, foram realizadas apresentações do grupo cultural Samba de Roda Renascer do Quingoma e, em sequência, do grupo das beijuzeiras de Areia Branca.

Figura 11: apresentação do samba de roda Raízes do Quingoma



Fonte: arquivo pessoal da autora 08/2022

A apresentação do grupo de samba de roda emocionou e empolgou, tamanho o seu magnetismo, alegria e interação. Os quilombolas entoavam cânticos que remetiam à história, culto e respeito aos ancestrais, resistência, pertença à terra e afirmação identitária. A apresentação do grupo contou com a participação de pessoas de várias faixas etárias, desde idosos a crianças.

Tal prática cultural exerce nuances pedagógicas. Durante a execução da roda de samba, os cânticos entoados educam os mais jovens sobre as suas origens, resgatam as suas memórias ancestrais, sua história, de onde vieram os seus antepassados, como sobreviveram e resistiram. Buscam despertar o respeito e gratidão aos mais velhos, assim como o amor pelo território sagrado, numa clara manifestação de pertença, reafirmação e positivação identitária. Tássio Cardoso (2018), um dos idealizadores do Turismo de Base Comunitária realizado na

comunidade e pesquisador da região, afirma que o samba de roda praticado no quilombo de Quingoma é:

Um rito transcendente de resistência e fé, por meio do qual os quilombolas cantam suas histórias, educam “os mais jovens” e referenciam “os mais velhos”. (...) O samba no Quilombo é celebração, pois é praticado para festejar algo importante para a comunidade (casamento, batizado, plantação, colheita), mas também é resistência, pois tal prática fortalece o grupo para a luta em defesa do território e da cultura, constantemente ameaçados pela especulação imobiliária, ausência de políticas públicas, racismo e outras formas de opressão. (CARDOSO, 2018, p. 50-51).

Cardoso (2018) pontua que a comunidade é composta por um grande número de pessoas idosas, o que ocasiona a possibilidade de maior preservação da memória, identidade, e difusão dos valores, saberes e práticas socioculturais. O autor relata que suas pesquisas apontaram que 70% dos moradores do território quilombola estão envolvidos com alguma atividade sociocultural relacionada à dança, sendo que ao menos 50% participam do samba de roda, o que eleva essa prática a principal atividade cultural executada na localidade.

Cardoso destaca que o samba de roda, capoeira, maculelê, as danças afro de celebração aos orixás, assim como a Toré realizada pelos indígenas, refletem a conexão da alma com a terra e o cosmo. No que se refere às práticas socioculturais realizadas no quilombo de Quingoma, o autor destaca que;

(...) tais práticas estão integradas no seio das experiências diárias e reafirmam que o território Quilombola é, por excelência, um espaço educativo de produção de conhecimento, uma vez que, no desenvolvimento de práticas sociais, fomentam-se processos de ensino-aprendizagem forjando-se identidades negras que (re) existem no tempo-espaço vivenciado. (CARDOSO, 2018, p. 74).

O autor ainda destaca o protagonismo feminino na organização e difusão das práticas sociais em Quingoma e, sobretudo, no que se refere à liderança na luta política em defesa da preservação e titulação do território.

Ainda no mês de agosto, estive no Terreiro Inter-Religioso de Matriz Africana Kingongo do Quilombo Quingoma/ Kingoma, situado em Quingoma de dentro. Nesta ocasião, visitei Dona Ana, uma das lideranças religiosas da comunidade, matriarca do terreiro, coordenadora da Associação do Quilombo de Quingoma e uma das escritoras da Cartilha Quingoma Kingoma, que conta a história do quilombo. Realizei entrevista semiestruturada e dialogamos longamente sobre a história da comunidade, suas práticas culturais e significados, memória, ancestralidade, pertença, racismo religioso, educação decolonial, as possibilidades de

aproximação e integração da comunidade à EMVN e as sugestões de ações que podem propiciar e fortalecer esse vínculo.

Ressalto o privilégio que é para uma docente de História estar em um território ancestral que abriga duas comunidades tradicionais e que reflete a nossa diversidade cultural. A localidade de Quingoma abriga indígenas e descendentes de quilombolas, é uma região que possui uma riqueza histórica e cultural incalculável. Beber um pouco dessa fonte de conhecimento, ouvir as histórias contadas pela matriarca foi gratificante e enriquecedor.

Dona Ana me relatou as dificuldades enfrentadas na localidade e a luta pela titulação do território quilombola. Destacou o descaso, o abandono e a invisibilidade que o poder público inflige aos quilombolas e, mesmo com seus direitos assegurados pela Constituição Brasileira, são constantemente atacados e se veem obrigados a continuar a lutar, insurgir e resistir para existir. Ressaltou a importância histórica e cultural do local enquanto comunidade tradicional, guardiões da história, memória, símbolo de insurgência, resistência e detentores de vastos conhecimentos.

Após as políticas afirmativas, a aprovação da lei 10.639/03, o processo de reconhecimento da localidade como comunidade de remanescente quilombola, aliada à contínua luta dos seus moradores por melhorias para a localidade, visibilidade e políticas públicas de amparo à comunidade, o poder público se viu provocado e obrigado a minimamente voltar os olhos para Quingoma. Todavia, ainda assim, as mazelas que afligem a região e o desprezo com que seus moradores são tratados permanecem.

A gente está brigando por vida digna para o futuro dos nossos. Esse território significa vida digna e futuro para os nossos, não queremos deixar um legado de morte, queremos deixar um legado de vida de dignidade. Porque o nosso “povo” o tempo todo viveu sem dignidade nesse país, sem respeito. Aos nossos, sempre foi relegado os piores cargos as piores tarefas as mais penosas, e ainda dizem que a gente é medido por arroba e que é preguiçoso. Fomos nós que construímos esse país com a nossa força de trabalho. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

Ao dialogar sobre a lei 10.639/03 e o que a utilização da história da localidade pode representar para o discente quilombola e não quilombola da EMVN, Dona Ana ressaltou:

Somos um “povo” de luta, resistência e de história, não somos um “povo” de faz de conta. A lei 10.639/03 está aí para fazer contar a nossa história, a história que interessa é a que minha vó contou, meu tataravô contou, não é a história que o branco (...), colonizador quis colocar nas costas da gente. Viemos aqui reis e rainhas de África, minha ancestralidade veio de África, eu sei de onde vim e de onde vieram meus ancestrais. Porque eu trago essa força de defesa e carrego essa coroa na cabeça, porque

eu sei que ninguém me coloca no chinelo e nem me menospreza, e se fizer vai ter resposta.

(...)

Isso é o que eu quero que o “povo” quilombola saiba, que tenha vergonha na cara e se respeite, se ame, se cuide, se ache bonito, lindo. Porque nós somos um “povo” lindo, e se chegamos até aqui é porque carregamos no nosso corpo e na nossa alma uma sabedoria ancestral. É isso que eu quero que o “povo” aprenda, que as escolas ensinem às crianças, a se amarem. Se a escola oferece uma educação que a criança não se apaixonava, não vai ligar, vai ser um lugar só para ela merendar. Por que a criança depois de um tempo abandona a escola? Porque para ela não é um lugar interessante, aquela história não é a delas, ela não se enxerga dentro daquilo. Todo o tempo o negro é ensinado a copiar as coisas do branco, desde quando o negro traz na sua alma sua própria cultura, sua própria fé, sua própria religiosidade, a sua própria identidade. Todo tempo esse país foi ensinando coisas para a gente, para a gente perder a nossa identidade para ficar mais fácil dominar, escravizar, estuprar, colocar na cozinha para trabalhar, porque acham que isso aí é coisa de preto. Coisa de preto não é isso não, e eu estou aqui para dizer (...). Nossa história deve ser contada por nós mesmos, e não pelos outros. A gente precisa descolonizar as cabeças dos nossos, as nossas mentes. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

A fala de Dona Ana é potente e instigante. Remete ao fato de que a inserção da história da África, dos afro-brasileiros e indígenas rompe com a dominação do etnocentrismo, monoculturalismo e eurocentrismo que sempre imperaram nos currículos das escolas brasileiras. Tal inserção pode permitir que o discente tenha acesso a versões outras da história, a versões contadas através dos olhos dos colonizados e não dos colonizadores.

Dessa forma, o aluno pode ter a possibilidade de decolonizar a sua mente e a dos seus, valorizar a sua cultura, sua ancestralidade e positivar sua identidade. Podem ser capazes de reconhecer que os afro-brasileiros e os povos indígenas são detentores de conhecimentos, filosofias, saberes e fazeres valorosos.

Podem compreender que a supressão de tais conhecimentos ao longo da história nacional teve como objetivo a subjugação dos afro-brasileiros e povos indígenas, o favorecimento da colonização do ser, saber e poder, assim como da permanência e perpetuação de privilégios de uma elite branca abastada. Tais valorizações e positivações podem permitir que se tornem críticos e reflexivos sobre elas e o racismo estrutural que aflige a sociedade brasileira.

Chama também a atenção para a necessidade de um ensino que cativa o estudante, que o acolha, respeite a diversidade étnica e cultural e, principalmente, propicie uma educação que valorize a sua história, os seus saberes, que o permita se reconhecer como parte integrante da história, um ensino que apresente conteúdos que tenham significado e significância para a sua vida prática.

Para tanto, há a necessidade de que a EMVN, como escola núcleo que preferencialmente recebe os discentes provenientes da comunidade quilombola, dialogue com líderes da localidade e, a partir da oitiva atenta das suas necessidades, opiniões e contribuições, junto com eles, adeque o PPP da unidade escolar de acordo com a realidade e em atendimento às características peculiares da comunidade local.

Aproximação da comunidade a escola pode combater a evasão escolar. Quando a pessoa se identifica e é resgatada a sua identidade, ela está mais propícia a ir para frente, a se reconhecer e a pensar, isso aqui é o meu lugar não o que os outros querem impor a você. Mas o que vem de dentro o que você quer não o que querem colocar dentro de você, mas aquilo que você quer para você. Não deve ser uma coisa imposta, educação é isso e acabou, não deve ser assim. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

Questionei se as histórias do quilombo de Quingoma são passadas para as crianças e jovens da comunidade. A entrevistada respondeu que sim, porém destacou que houve um tempo em que muitos membros da comunidade preferiram não expor aos seus filhos e netos suas origens quilombola, por receio que sofressem discriminação e fossem associados à escravidão.

Ainda destacou a manutenção da intolerância religiosa³⁸, e o crescimento da evangelização como mecanismos de tentativa de dominação, opressão e depreciação da cultura negra. Enfatizou o papel fundamental dos docentes no sentido de executar uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais que promova a decolonização das mentes e propicie mecanismos de mudanças dessa mentalidade ainda tão enraizada no país. Destacou que:

Há a transmissão dessa história para os mais jovens, mas há um porém, a intolerância religiosa. As pessoas vão vendo a sua própria história a religiosidade, a sua ancestralidade como coisa demoníaca. Por que eles fazem questão disso? Para poder dominar, para poder dominar a mente. Porque quem conhece a sua história, conhece o seu valor, sua ancestralidade, é livre. Ninguém domina! Houve um massacre terrível na questão religiosa, um massacre mesmo, catequizando, evangelizando a cultura do “povo”. É uma responsabilidade muito grande dos professores decolonizar as mentes e mudar essa consciência. Valorizar cada pessoa, cada criança com as suas características, a sua história. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

³⁸ O Estado da Bahia, ao instituir o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, através da Lei Ordinária nº 13.182/2004, artigo 2º, VII, conceituou a intolerância religiosa como: 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 das religiões afro-brasileiras ou seja capaz de fomentar ódio religioso ou menosprezo às religiões e seus adeptos. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13182-2014-bahia-institui-o-estatuto-da-igualdade-racial-e-de-combate-a-intolerancia-religiosa-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30/01/2023.

A fala de Dona Ana remete ao crescimento das igrejas evangélicas na localidade e a intensificação da intolerância e racismo religioso que se instaurou na comunidade quilombola e que desde sempre foi perceptível e disseminado na sociedade brasileira. A predominância das igrejas cristãs na localidade tem incidido no enfraquecimento da cosmovisão entre os mais jovens e, por consequência, ameaçado a perpetuação das tradições culturais e disseminação da história do quilombo, tendo em vista que a ancestralidade é o principal sustentáculo da tradição oral presente entre os membros da comunidade. Martha Tatini e Rebecca Tatini (2020) destacam que:

(...) através do aumento da globalização e em decorrência do racismo, preconceito e a disseminação das religiões cristãs entre os povos tradicionais percebeu-se, cada vez mais, um distanciamento dessas comunidades de sua própria ancestralidade e, por se tratar de uma cultura ensinada de geração em geração através da oralidade, começam a surgir barreiras para que se mantenha a tradição viva. (TATINI e TATINI, 2020, p. 1).

Enquanto docente na EMVN, por diversas vezes precisei intervir entre os discentes por presenciar manifestações de intolerância religiosa, não apenas praticadas contra outros discentes, mas também contra professores adeptos de religiões afro-brasileiras. Após o diálogo com Dona Ana, compreendi mais claramente sobre por que, por longo tempo, meus alunos do 7º Ano, principalmente ao assistirem as aulas sobre a resistência negra à escravização, não se declaravam remanescentes quilombolas. O receio da discriminação levava-os a negar e esconder as suas origens.

A utilização da história e cultura da localidade é um dos possíveis caminhos para a positivação identitária, o combate à discriminação e ao racismo não só unidade escolar, mas o racismo institucional em todas as dimensões. Como bem afirmou a entrevistada, conhecer as suas origens, a sua verdadeira história, saberes, cultura e a sua ancestralidade, pode fortalecer e positivar a identidade do discente quilombola ou não, e permitir-lhe resistir a todas as formas de tentativa de dominação, subjugação e depreciação.

Preciso ressaltar que tal prática também será de extrema importância para conscientizar os discentes não negros, convidá-los a uma reflexão crítica sobre os privilégios que historicamente possuem na sociedade e da necessidade de engajamento na luta contra o racismo e pela diversidade.

Questionada sobre os saberes presentes na localidade e a sua utilização na escola formal, a entrevistada destacou que antes de mais nada a escola precisa mudar a imagem do negro

escravizado e enfatizar a abordagem da herança cultural negra na sala de aula. Não apenas abordar as mazelas, mas destacar e anexar ao currículo as suas contribuições e, principalmente, atuar no combate à discriminação religiosa. Assim, devem-se valorizar as contribuições e saberes culturais como a culinária, o samba de roda, maculelê, a capoeira, a cultura do sariguê, bumba meu boi, o samba do prato, o samba duro, contação de histórias, a construção das bonecas de pano, o plantio, a festa de São José que é o protetor da família, as ervas que utilizam como medicamentos e tantas outras contribuições.

A escola precisa educar os discentes a respeitar as diversas religiões e religiosidades, esclarecendo o que são os Orixás, contando as suas histórias e ajudando a desmistificar a ideia impregnada em muitos, de que são do Diabo e seus seguidores praticam o mau e ações demoníacas, e dizer que, antes de mais nada, são guardiões da natureza.

A escola deveria enfatizar as belezas das construções dos balaios, a importância dos ojás. Não apenas enfatizar a questão do negro lá na plantação de cana, mulheres com balaio na cabeça, as mulheres pretas com os peitos na boca dos meninos brancos, isso já encheu o saco da gente. Bota outras coisas nesse currículo, a cultura, o samba de roda, o maculelê, a capoeira. O fazer a puba, o bolo de aipim, o fazer o curau de milho, o fazer o beiju, a pamonha, quanta coisa gostosa veio do “povo” negro. A moqueca, a feijoada, a dobradinha que a gente utilizava aquilo que os brancos não queriam para fazer coisas fortes para gente, o mingau de puba, o aipim a mandioca que faz a farinha que todo mundo gosta. De onde veio isso? Veio da cultura do nosso “povo”. O doce de banana, as compotas de doce, as garrafadas, os lambedores, os remédios, a cultura do bumba meu boi, a cultura do sariguê. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

A fala de Dona Ana remonta à necessidade da prática de um ensino de história divergente do que por muito tempo foi realizado nas escolas. Defende um ensino que destaque o protagonismo negro e aspectos da sua subjetividade, presentes nas diversas formas de resistência e luta pela perpetuação da suas origens, história, cultura e memória. Um ensino que caminhe pelo viés da exaltação dos seus saberes, valores, insurgências, resistências, filosofias, e não o viés da vitimização, que, no final das contas, só ressalta e reforça uma visão de submissão à condição de vítima passiva.

Destacou que existem muitos saberes e conhecimentos presentes na comunidade, e que, se não forem transmitidos, podem se perder no tempo. A história da localidade é transmitida oralmente, os mais velhos buscam transmitir aos mais novos ensinamentos ligados à memória, à ancestralidade, ao amor pela terra, ao sentimento de pertença, acolhimento, coletividade, tolerância, respeito aos mais velhos e a família.

A utilização da história da localidade pela escola formal como instrumento para o ensino das relações étnico-raciais pode contribuir para que não apenas a história, mas tais saberes e

valores sejam disseminados e perpetuados. Ao beber na fonte desses valores e saberes, a escola pode se tornar mais atraente para o discente e assim resgatá-los, conscientizá-los e prepará-los para a vida.

A criança está muito fora da família, a escola tem que mostrar isso, trabalhar a família. A criança está muito solta, tem que mostrar a importância da família para criança e ao adolescente, saber que o porto seguro dele está dentro da família. Eu não estou generalizando, porque há muitos problemas familiares, mas muitas curas também estão dentro da família, estão procurando fora. O que está dentro a escola muitas vezes não está inserindo as famílias nas coisas, passa um conteúdo muito teórico, mas precisa pegar esse conteúdo e associar também à família. Conte a história da sua avó, do seu avô, você veio de onde? Sua avó nasceu em que lugar? Conte aí a história da sua família, quem são seus avós, qual a profissão deles, onde aprendeu essa profissão? A criança vai pesquisar dentro da sua família, e ela vai se encontrar naquele espaço de forma tranquila e respeitando a história de cada um, o que sua avó ensinou a sua mãe, o que ela está lhe ensinando, como forma de se reconhecer. Ah! Eu tive um avô índio, uma avó quilombola, um avô português, a minha pele é desse jeito por causa dos meus antepassados, e ele vai se descobrindo. A escola está muito fora dessa questão. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

As práticas culturais realizadas na comunidade quilombola são seculares e remetem à África, à resistência, ancestralidade, ao respeito ao mais velho e ao mais novo, a noção de circularidade, corporeidade, musicalidade e a transmissão de seus ensinamentos através da oralidade. Todas possuem caráter educativo, pedagógico, filosófico e transmitem não apenas saberes, mas valores. O samba de roda aparentemente é a prática mais realizada na comunidade e a que possui mais adeptos, segundo Dona Ana:

O samba de roda significa resistência, significa celebrar após o trabalho, a luta. O samba de roda, assim como as árvores bailam, o samba de roda dá movimento ao corpo, ali é uma reza. As letras do samba de roda é ensinamento, é resistência, são rezas cantadas, é a história cantada, são os causos contados. Então, se você perceber a letra do samba de roda são rezas, são contos, são causas, causos e que são utilizados no toque do atabaque, no toque do samba duro, samba de raiz, samba de ancestralidade, um samba que conta a nossa história, nossos fazeres, nossos saberes, as nossas dores, as nossas curas. Fala das nossas comidas, dos nossos amores, então o samba fala muito da gente e dá movimento ao nosso corpo, da leveza dá resistência e nos ajuda a resistir diante das dificuldades. (Dona Ana, entrevista 2022).

Assim como o samba de roda, a capoeira carrega consigo a memória ancestral. Remete à insurgência e à resistência dos negros escravizados na África e a uma memória de estratégias de luta pela liberdade e manutenção das suas origens em solo brasileiro. A capoeira também vem sendo utilizada por mestres da comunidade como forma de socialização e mecanismo de resgate dos jovens, através da arte.

A capoeira foi com os golpes de capoeira que o nosso povo conseguiu se libertar da escravidão, do jugo dos senhores de engenho. Foi com golpe de capoeira coletivo que o nosso povo conseguiu atravessar o rio e se esconder na fonte das Pedras, ir embora para ficar livres do jugo dos colonizadores. Capoeira é luta, capoeira é esporte, capoeira é reza, capoeira é ancestralidade, capoeira é resgate. Então, a capoeira tem toda um toque, rito ancestral, na capoeira a pessoa tem que se curvar ao mestre, aquele que ensina aquele que é o mais velho. Ensina o respeito que deve ter aos mais velhos, ensina a se defender, mas também a respeitar o outro. Não é lutar por lutar, é lutar por causas. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

Figuras 12 e 13: Apresentações de Capoeira e Roda de Samba no Quilombo de Quingoma



Fonte: arquivo pessoal da autora 09/2022

O maculelê, assim como a capoeira e o samba de roda, é uma prática cultural com características pedagógicas e educativas. Seus ensinamentos remetem a uma sabedoria ancestral, coragem, resistência, insurgência, fé em si mesmo, positividade, confiança no seu eu interior, na sua força e determinação.

O maculelê te ensina, é o mais experiente quem ensina, e ele vai passando isso. Ele ensina que se você souber usar a sua ferramenta você vence qualquer um, até com um pedaço de pau, não importa a espada. Se você souber se defender até com um bastão você consegue vencer. Você precisa acreditar no que está fazendo, ter ciência do que está fazendo, ter entendimento de que golpe você vai dar, como você vai se defender. Você precisa saber que a sua arma não é menor que a do outro, mas que sua arma tem poder. Se você colocar poder nela, se você acreditar em você e naquilo que você está utilizando você vai vencer. Não importa se o grande tem espada ou tem arma de fogo, o que importa é que você tem a sua. Dê poder a ela, acredite em você que você pode vencer qualquer coisa, qualquer batalha, qualquer estado, qualquer situação. O seu bastão é sua arma, seus olhos são sua arma, seus ouvidos são sua arma, seu corpo inteiro é sua arma. Continue acreditando no que você tem, não tenha medo. Nunca se

enxergue diminuído diante de ninguém e transforme a sua arma na arma mais poderosa, independente de qual material você tem. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

Questionei a Dona Ana quais valores presentes nas contações de histórias realizadas no Quilombo poderiam ser utilizados na EMVN. Sua fala remete à necessidade de fazer chegar às escolas a verdadeira história dos negros escravizados no Brasil, uma história baseada no ponto de vista do colonizado e explorado, e que remeta à conscientização, reflexão e justiça.

Dona Ana fala da justiça e reparação histórica e social não apenas pelo ocorrido no passado e que se reflete no presente, relegando ao negro as piores funções e quase inexistência nos espaços de poder, os piores índices educacionais, os maiores índices de vítimas da violência, mas justiça no que se refere ao (re) conhecimento da potência dos seus saberes, e do papel fundamental que o negro exerceu e exerce na construção desse país.

Outros elementos importantes presente nas contações de histórias são a pertença, o acolhimento, o amor pela terra e meio ambiente, o amor pela família, a valorização, reconhecimento e respeito pelo histórico de lutas e saberes dos ancestrais e mais velhos. A entrevistada destacou que:

Os principais valores que a gente tem que ensinar nas escolas é, primeiro mostrar que a justiça precisa acontecer, que tudo que foi feito com a gente precisa ter justiça. Primeira justiça é a gente ter compromisso com a nossa história, depois um respeito muito grande pelos nossos ancestrais, pela nossa luta, pela nossa vida, pelo nosso território. Depois liberdade para morar dentro dele tudo que a gente quiser, o amor, a solidariedade, a boa convivência, construir o bem viver, o lugar do bem viver seja o quilombo. Ensinar as pessoas como deve viver com a natureza, como deve compartilhar coisas boas com a natureza, que precisamos respeitar os nossos mais velhos, como a benção aos mais velhos é importante. Como o mais velho é preciosidade e a criança é preciosa, então a gente precisa ensinar sobre os mais velhos, eles são importantes, são tesouros, são vasos preciosos que contém muita sabedoria. Precisamos ensinar a aprender a respeitar o mais velho, e respeitar a criança que está chegando agora, e ensinar a fazer essa ligação; o mais velho ensina ao mais novo, é o vaso antigo passando a sabedoria para o vaso mais novo. Isso a gente ensina no quilombo, e é preciso chamar a atenção que as crianças não estão mais respeitando os seus mais velhos, não sabem a importância que eles têm e a experiência de vida. A sabedoria não está só na universidade, mas está na vivência dos mais velhos, daquela vovó, daquele vovô que estava sentadinho, esquecido no canto, mais que aprendeu tanto na vida que tem condição de ensinar mais que a universidade, muito mais que os mestrados, doutorados e PHDs. Então, é isso que a gente procura passar no nosso Quilombo, nas nossas histórias, na nossa vivência. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

Indaguei a Dona Ana sugestões de atividades que poderiam ser realizadas na escola como forma de promover a interação e aproximação da EMVN à comunidade de Quingoma. Ela foi bastante receptiva e informou que inclusive membros da comunidade já visitam escolas e realizam a prática da contação de histórias e apresentações do samba de roda. Assim, sugeri:

Vocês podem pegar uma rezadeira e levar um dia para conversar na escola, pode levar uma contadora de histórias para contar história, podem fazer um evento, fazer várias coisas que saiam daquela rotina cansativa. Chamar pessoas da comunidade para dar depoimentos para contar histórias, histórias de antigamente, histórias do dia a dia, as nossas histórias.

Temos aqui o samba de roda, contações de história, levamos a algumas escolas as histórias, artesanato, 9 de setembro. Agora vamos fazer 9 de setembro de 1893 que descobriram o quilombo e mataram muitos quilombolas aqui no tempo do Quilombo, e então a gente celebra essa data da resistência negra. Muitas famílias fugiram e formaram outras localidades e quem ficou, ficou para lutar pelo quilombo. Os mais velhos ficaram para lutar pelo Quilombo e os mais novos fugiram separadamente para que não fossem encontrados. Todo ano a gente celebra essa data, fazemos uma atividade de resistência em memória aos nossos ancestrais, fazemos também o caruru do Quilombo, dia de São José, o dia do samba. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

Avancei questionando a relação do quilombola com o meio ambiente. A resposta dada indicou a existência de uma sinergia entre o quilombo, quilombolas e meio ambiente. Os quilombolas, junto com os povos indígenas, são apontados como importantes defensores ambientais e, assim como os chamados ambientalistas, sofrem perseguição, ameaças e violências na luta em defesa do seu território, das suas terras e pela preservação da fauna e da flora.

A relação do Quilombo com o meio ambiente, o quilombo é o próprio meio ambiente e o meio ambiente é o quilombo. A gente não consegue viver sem árvore, sem mata, isso para a gente é vida, é a nossa vida. Nossa alma está no meio ambiente e o meio ambiente é a nossa alma, por isso que não pode separar o quilombo de tudo que o cerca, da mata. A gente vive conectado com a natureza e não sabemos viver sem ela, a água, os rios, as árvores, os animais, tudo faz parte da nossa vida, tudo faz parte dos nossos saberes da nossa ancestralidade. A árvore é um monumento vivo, nós queremos monumentos vivos e não monumentos mortos. Na nossa ancestralidade quando o mais velho desencarnava era plantado uma árvore para simbolizar que aquele mais velho estava vivo entre a gente, ainda alimentando, dando sombra cuidando, enfeitando a vida da gente. Quando nascia uma criança, o umbigo dela era plantado com uma semente de árvore, porque se ela não vingasse ela estaria representada em um arvoredo lindo. (...). Estaria alimentando, cuidando, presente nas nossas vidas, nós somos assim. (...). O homem veio da natureza e volta para a natureza o remédio do homem está na natureza. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

Aproveitando o ensejo e levando em consideração as dificuldades econômicas que constatei entre os quilombolas, questionei os meios de sobrevivência e as práticas econômicas realizadas na comunidade. Segundo a entrevistada, o quilombola resiste e sobrevive de que produz em suas terras. O quilombola antigamente, quando os rios eram limpos, tinha muita mata, fatura de raízes, animais, sobrevivia da mata, do extrativismo, da caça, da pesca, da pequena comercialização e permuta dos seus produtos e alimentos. Hoje ainda é assim, mas em

menor quantidade, o que remete à influência da filosofia das religiões de matriz africana do sentimento de coletividade, cooperação e a um profundo respeito a natureza e seus recursos.

Dona Ana explicou que:

A Jaqueira é um símbolo muito importante para a gente, porque ela vem de África, da Índia. Isso adaptou aqui, é uma árvore pré-histórica de frutos grandes, que alimenta muita gente. Tudo dela é aproveitado e muita gente viveu de vender a jaca na feira de São Joaquim e de Itapuã, sustentou suas famílias através da jaqueira. Também nós nos associamos a Jaqueira porque a Jaqueira é ancestral, alimentou e alimenta, ainda é fonte de renda na comunidade. (...), levamos o tatu para feira, a farinha, o feijão de corda, a jaca um monte de coisa, mandioca, aipim e trocava por outros produtos que não tinham no quilombo. Compravam, vendiam e podiam trazer e fazer uma permuta, além do que também havia a troca aqui dentro. Quem plantava o aipim que não tinha outra coisa, então te dou isso e você me dá isso. Viviam muito da troca do escambo aqui dentro e até hoje é assim. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

À medida que a especulação imobiliária começou a alcançar as terras quilombolas e degradar o meio ambiente, parte do território rapidamente foi sendo privatizado pelos condomínios, além das obras do governo do Estado da Bahia na construção da via metropolitana. Com isso, as dificuldades econômicas se ampliaram na localidade e muitos moradores se viram coagidos a “vender” suas terras e deixar o território. Porém, a entrevistada ressalta que quilombola tem amor à terra, ao solo sagrado e ancestral e, resiste a tudo, por que ali tem história e memória, naquelas terras eles não moram, vivem.

Diante do relatado, questioneei a Dona Ana o que significa ser quilombola. Segundo ela, ser quilombola é lutar contra a opressão, é resistência, acolhimento, proteção, coletividade, ancestralidade e respeito.

Quilombo é acolhimento, é colocar para dentro quem precisou chegar faminto descalço e sem ter onde morar, escoraçado pelo branco, açoitado pelo sistema. Isso é quilombo, é acolhimento e proteção. Precisamos nos voltar para dentro e entender o que é ser um quilombola, ensinar o branco a respeitar a natureza, ensinar ao branco o que é acolher de verdade. Não é colocar na casa dele para ser explorado, mas é o valor, mostrar o valor que cada um tem. O acolhimento, com a sua sabedoria, como trata a sua ancestralidade e não de menosprezar ninguém. Porque no quilombo entrou o branco também, o que não quis escravizar o outro, seu irmão preto, e a gente não colocou para fora porque ele era branco a gente colocou para dentro, porque ele escolheu não explorar. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

Para finalizar a nossa longa e proveitosa conversa, dialogamos sobre a educação e os benefícios que a escola poderia alcançar ao realizar a tratativa da história e diversidade cultural presentes na localidade, e sobre como tais tratativas poderiam potencializar e ensejar o respeito à pluralidade religiosa, aos diferentes saberes e fazeres. Dona Ana ressaltou que:

A educação precisa estar dentro da realidade cultural histórica e religiosa dos povos. Não apenas do povo quilombola, mas dos povos, para que todos possam se respeitar conhecer a cultura de cada um e sabendo que a diversidade é onde está a riqueza. Um aprendendo com o outro, respeitando o outro, um acolhendo o outro. Isso é a cultura do bem viver, ninguém é melhor do que ninguém, todo mundo é sábio se deixar-se aprender também com o outro, respeitando. Isso é o que deve se passar, é muito egoísmo muita prepotência, muita falta de respeito o que acontece. Um quer olhar de cima, vamos ter um olhar mais carinhoso, mais respeitoso um com o outro. Respeitar o ancião que carrega ali uma sabedoria imensa, respeitar a criança que está chegando agora e é o futuro. Para garantir que essa história chegue mais para frente e, vamos viver o presente para modificar a realidade que está aí, passado, presente e futuro numa linha de crescimento e evolução. (Dona Ana, entrevista 09/2022).

Meu encontro com Quingoma perdurou em outras ocasiões em que pude presenciar festejos de comemorações e reflexões sobre a história e cultura da localidade. No dia 9 de setembro de 2022, foi realizado um evento em que membros da comunidade se reuniram para refletir sobre o 09/09/1893, conhecido pela comunidade como o dia da resistência. Dia em que fazendeiros teriam descoberto o quilombo e, por ressentimento das ações realizadas pelo quilombo em prol da liberdade dos seus durante a escravidão, teriam como vingança promovido um grande massacre na localidade.

Figuras 14 e 15: Roda de conversa em reflexão e celebração ao 9 de setembro de 1893, Dia de Resistência



Fonte: arquivo pessoal da autora 09/09/2022

Nesta feita, causos e histórias de resistência e luta pela liberdade foram contados e rememorados como estratégia para que o passado permaneça no presente e não seja esquecido. Foi realizado o ritual de agradecimento em volta da jaqueira, símbolo da ancestralidade, memória, lutas e resistências da comunidade e da necessidade da continuidade do aquilombamento. Para finalizar, foram realizadas apresentações de capoeira e samba de roda e ofertada uma feijoada como forma de socialização, compartilhamento e agradecimento.

A tradição oral, rituais comemorativos como este, a rememoração, repetição das histórias e causos, assim como os cânticos emitidos durante as apresentações do samba de roda e capoeira fortalecem e reforçam a memória coletiva, a identidade do grupo, os laços de pertença e orgulho pela história e trajetória dos quilombolas.

Foram momentos memoráveis de aprendizado, acolhimento, conhecimento, reconhecimento, valorização e certeza do quanto a história e a cultura da comunidade quilombola de Quingoma pode contribuir para a luta contra o racismo e pela efetividade de uma educação para as relações étnico-raciais na EMVN e no município de Lauro de Freitas.

4.3. QUINGOMA E THÁ-FENE, PASSADO E PRESENTE: HISTÓRIA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

O bairro de Quingoma, situado há cerca de três quilômetros do Centro do município de Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador/Ba, é uma antiga zona de engenho do recôncavo baiano. Em seu território, abriga duas comunidades tradicionais, a reserva indígena Thá-fene e o Quilombo de Quingoma. A localidade conta atualmente com uma população estimada em 3.500 moradores e está subdividida em três partes, Primeira Quingoma, Quingoma de dentro e Quingoma de Fora.

Segundo dados colhidos na Nova Cartografia Social do Nordeste (2022), a Primeira Quingoma possui característica urbano-rural, é densamente ocupada, conta com terrenos murados e trechos de vias asfaltadas. Quingoma de Fora possui características rurais, abriga famílias em sua maioria genuinamente quilombolas, que preservam as suas práticas e saberes tradicionais. Seu território também abriga a reserva indígena Thá-fene. Quingoma de Dentro possui características essencialmente rurais, com presença marcante de chácaras e roçados com plantios e criações de animais.

A nova cartografia (2022) aponta Quingoma de Fora e Quingoma de Dentro como as regiões mais carentes da localidade. Sua população, tanto indígena quanto quilombola, vive em precárias condições de infraestrutura e serviços, são vulneráveis social, política e ambientalmente. A população de ambas comunidades preserva o cultivo com características de relações de subsistência, sobrevivem do extrativismo, caça e pesca.

Os quilombolas, para além da agricultura de subsistência, realizam a troca da sua produção entre membros da comunidade e eventualmente vendem o excedente da produção na feirinha do bairro e em outras da cidade. Grande parte da população também atua como trabalhadores informais, desde a construção civil, como pedreiros, ajudantes e outras ocupações informais, até o trabalho doméstico. No ano de 2013, a localidade foi reconhecida e certificada pela Fundação Cultural Palmares como comunidade de remanescentes quilombolas.

Destaco que neste trabalho o entendimento sobre quilombo é o preceituado por Stéfane Souto (2020). Segundo a autora, quilombos são “territórios de organização social alternativa à sociedade colonial escravocrata que, ainda nos dias de hoje, inspira estratégias de articulação de comunidades e núcleos de resistência articulados por homens e mulheres negras”.

Recentemente, como forma de dinamizar a economia da localidade, conferir sustentabilidade tanto para os indígenas quanto para os quilombolas, gerando renda para os seus moradores, divulgando a história e cultura da localidade e chamando a atenção para a necessidade de titularização do território quilombola, foi implantado o TBC, Turismo de Base Comunitária e o ecoturismo.

O TBC consiste na execução de um turismo étnico, ecológico e também pedagógico. A comunidade recebe grupos para realizar um circuito de visita nos principais pontos culturais e históricos da localidade, transmitindo suas histórias e realizando apresentações culturais. O circuito de visita formulado pelos quilombolas engloba o espaço cultural Vovó Romana, a reserva indígena Thá-fene, o terreiro ILÊ AXÉ OPÔ ENRILÈ e, para finalizar o circuito, visita-se o terreiro Inter-Religioso de Matriz Africana Kingongo do Quilombo Quingoma/ Kingoma.

Os indígenas da Thá-fene, descendentes dos Funi-ô e Kariri-Xocó, vivem na localidade de Quingoma há cerca de vinte e cinco anos. Receberam as terras através da doação de um antigo proprietário da região, simpatizante da causa e culturas indígena. A comunidade é formada costumeiramente por quatro famílias e eventualmente recebem membros da reserva indígena da mesma etnia situada em Alagoas.

A reserva é liderada por Wakay, que atua como docente da rede municipal de Lauro de Freitas e representa a reserva em palestras na região, lutando pela preservação da natureza e da

cultura do seu povo. Os membros da reserva sobrevivem da comercialização de artesanatos e das visitas de grupos escolares para a realização do turismo pedagógico, um ecoturismo na região.

Nesta ocasião, os indígenas conduzem os educandos por uma trilha ecológica, visitam as casas de palha, observam as práticas culturais como a Toré. Realizam diálogos como forma de transmissão de ensinamentos da filosofia indígena, que remetem à sinergia do seu povo com a natureza e, por fim, visitam um pequeno acervo contendo fotos e instrumentos de caça e pesca que ajudam a contar e ilustrar a história da reserva.

Segundo Érica Figueira (2018), a comunidade de Quingoma é composta por aproximadamente 1.063 domicílios não quilombolas e 578 famílias em 464 domicílios quilombolas. Os moradores do Quilombo de Quingoma mantêm as suas tradições através da oralidade e das práticas culturais.

A localidade possui casa de farinha, onde se faz, além da farinha de mandioca, o beiju; possui um espaço reservado a práticas culturais, principalmente o samba de roda; uma pequena capela, igrejas evangélicas e terreiros de candomblé. Estes últimos contribuem substancialmente para a manutenção das tradições africanas na comunidade.

4.3.1 Origens do Quilombo de Quingoma

O povoamento da região que abriga o quilombo de Quingoma remonta ao século XVI. Inicialmente, a área foi ocupada pelos povos indígenas Tapuias e Tupinambá. Freitas e Paranhos (2008), ressaltam que à medida que o período colonial avançava e visando atender à produção e ao projeto colonial, em partes baseados no plantio e exportação de cana de açúcar e derivados, muitos indígenas foram escravizados e outros sucumbiram às forças bélicas portuguesas lideradas por Garcia D'Ávila.

Não demorou para que os portugueses comessem a trazer os primeiros negros africanos escravizados para as terras de Santo Amaro de Ipitanga, hoje conhecida como Lauro de Freitas. Freitas e Paranhos (2008) destacam que negros escravizados bantos chegaram à região por volta do século XVIII, com a finalidade de servir como mão de obra escravizada nos diversos engenhos que paulatinamente se formavam ao longo do litoral norte baiano.

Na região que o quilombo de Quingoma ocupa, existiram ao menos dois engenhos que se destacavam na economia colonial e posteriormente imperial, o da Conceição de Quingoma e o Engenho do Quingoma. Na localidade, também existia a Olaria e casas de farinha.

Assim como ocorreu em diversas regiões do Brasil, os escravizados dessa região também não aceitavam passivamente a subjugação, opressão e violências às quais eram submetidos, insurgiam e resistiam à escravização, fugindo para os diversos quilombos que se formavam ao longo do território de Santo Amaro de Ipitanga. Segundo Cardoso (2018), negros cativos da toda a região do Litoral Norte fugiram para comunidades de resistência que se formaram nas redondezas do antigo Distrito do Ipitanga. O autor ainda destaca que:

(...) negros refugiados oriundos basicamente da Fazenda Caji, Fazenda Sá e Fazenda Nossa Senhora da Conceição buscavam, na mata fechada e no relevo acidentado da região, ressignificar suas práticas sociais e culturais numa trama de conflitos, sonhos e esperança. (CARDOSO, 2018, p.48).

Segundo Vanusa Oliveira Ribeiro (2018), os Quingomas são uma etnia africana vinda em menor número para a Bahia. Grande parte da mão de obra escravizada utilizada nas fazendas e engenhos na região que hoje é o município de Lauro de Freitas era de origem quingoma. Ainda sobre a origem de quingoma, Cardoso (2018) explica que: “A palavra Quingoma é fruto da junção do Quengo (cabeça, inteligência, talento) com Ngoma (atabaque). A nomenclatura expressa a inteligência dos negros que usavam os pequenos atabaques para se comunicarem diante de um eventual perigo”. (CARDOSO, 2018, p. 47).

Preciso ressaltar que quase tudo o que se sabe sobre a formação do Quilombo de Quingoma é decorrente da memória coletiva e repassada através da tradição e fontes orais. Marieta de Moraes Ferreira (2002) destaca que a história oral é um importante instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social. Ela permite vez e voz aos excluídos pela história, recupera e remonta as trajetórias dos grupos dominados e os resgata do esquecimento que a história oficial os condenava.

As histórias de Quingoma vêm sendo repassadas de geração a geração e os quilombolas lutam para que não se percam no tempo, não sucumbam pela narrativa da história oficial e se perpetuem entre os seus. Como forma de preservar a história da localidade para além da oralidade, membros da comunidade escreveram duas cartilhas contendo as narrativas das suas memórias e dos seus ancestrais relacionadas à história da formação do Quilombo, sendo lançada no 09 de setembro de 2019, dia de “resistência”.

Segundo Dona Ana, foi realizada uma vaquinha eletrônica e ofertadas doações para a produção e impressão das cartilhas. Foram lançados 3.000 exemplares, distribuídos gratuitamente em algumas escolas, e para parceiros do quilombo, universitários, amigos e membros da comunidade. Para além da história de formação do quilombo, a cartilha Quingoma Kingoma conta com curiosidades e breves explicações sobre as origens dos bantos, os efeitos da colonização portuguesa com a escravização e genocídio dos indígenas da região; o que é e a importância da ancestralidade; o que é um quilombo; legislação abolicionista e o racismo estrutural; e a participação dos quilombolas de Quingoma no Levante do Rio Joanes.

Dona Ana costuma situar a formação do quilombo já no século XVI. Segundo ela, os quilombolas da localidade são descendentes dos primeiros escravizados que chegaram no Brasil no início da colonização. De acordo com dados colhidos das cartilhas Kingoma Quingoma³⁹ (2019), elaboradas por membros da comunidade nas versões adulto e infantil, o quilombo de Quingoma conta com pelo menos quatro séculos. Teria sido criado em 1569, quando foi instalado o primeiro núcleo de resistência negra no Brasil. Seus membros consideram-se os primeiros homens e mulheres de origem banto capturados na Costa Leste da África e trazidos para as terras brasileiras como escravizados.

Segundo Mônica Lima Souza (2014, p. 20-21), os bantos não formam uma etnia e nem um povo, eles compartilham uma origem, em termos dos idiomas e dos dialetos que falam. Ou seja, a origem linguística, o que em geral significa compartilhar aspectos culturais, como a forte ligação ao território e o sentimento de pertença à comunidade e coletividade. Possivelmente, pode-se encontrar, entre os grupos de línguas bantas, algumas semelhanças nas formas de interpretar a realidade.

Os autores da cartilha Kingoma Quingoma (2019, p.02) discordam de Souza ao situar os bantos como grupos etnolinguísticos. Pontuam que viviam em uma extensão territorial do leste ao sul da África Central e abrangiam aproximadamente 500 subgrupos étnicos diferentes. “Atualmente, há cerca de 650 línguas bantos reconhecidas embora todas elas possuam a língua materna em comum”.

Os escravizados que fugiram das fazendas e engenhos da região se embrenharam na mata da localidade e a nomearam de Quingoma, para que não esquecessem das suas origens. Permaneceram na região até 1893, quando teriam sido atacados por fazendeiros que haviam descoberto o quilombo. Esses fazendeiros, mesmo após passados cinco anos da abolição da

³⁹ Disponíveis em: <https://linktr.ee/Quingoma> .

escravatura, mantinham em suas fazendas resquícios das relações escravocratas e nutriam profundo rancor pela atuação dos Quingomas no auxílio a fugas de negros dos seus domínios. Diante do ataque a Quingoma, muitas famílias fugiram separadamente e formaram outros quilombos, outros bairros no entorno de Quingoma.

Segundo os autores da cartilha Kingoma Quingoma (2019), assim como os negros escravizados de outras etnias e regiões da África, os Quingomas também não aceitavam e resistiam à escravização. Percebendo a existência de “infiltrados”⁴⁰ a serviço dos feitores entre os seus, para não serem delatados, criaram códigos para se comunicar e articular estratégias de fuga.

Quando estavam construindo a sede das fazendas, foram constantemente levados para abrir mata fechada para o plantio da cana de açúcar, aproveitavam a ocasião para reconhecer a área, possíveis rotas de fuga e locais seguros que oferecessem condições para se estabelecerem. Em uma dessas ocasiões, colocaram em execução um plano de fuga coletiva, que consistiu em utilizar a beleza de uma das cativas para seduzir e “encantar” os feitores. Os demais, aproveitando-se da distração, organizaram-se e, através da utilização da capoeira, se rebelaram, abateram alguns feitores e conseguiram fugir.

Cerca de trinta negros escravizados, jovens, adultos, mulheres e homens, fugiram para a mata nas redondezas de Quingoma de Dentro e ficaram por séculos escondidos lá. Os mais velhos guiavam os mais jovens e juntos pensavam estratégias para continuarem escondidos. Como tática para que seu paradeiro permanecesse oculto, não fizeram abertura, caminho ou trilha, e só saíam para dentro da mata por um túnel que fizeram junto a uma grande pedra que dava acesso ao rio.

Só transitavam pela mata utilizando calçados feitos de resina da amescla⁴¹ imitando patas de grandes animais e folhas para não deixar rastro. Faziam vestimentas de folhas para se camuflar dentro da mata e, quando precisavam transitar rapidamente pela região, utilizavam cipós. Os autores da cartilha Kingoma Quingoma (2019) contam que muitos caçadores que andavam pela região acreditavam que as marcas deixadas pelos ex-cativos fugitivos provinham de um bicho da mata, outros já acreditavam tratar-se de “assombração”.

⁴⁰ Chamo de infiltrados os escravizados que, uma vez secretamente captados e coagidos pelos fazendeiros, tornavam-se informantes dos capitães do mato ou feitores, recebendo favores e vantagens em troca de traduzir as conversas realizadas em banto e delatar os possíveis planos de fuga dos demais escravizados.

⁴¹ Árvore nativa do Brasil, tem ampla distribuição da Amazônia até o estado da Bahia; comum na mata atlântica. É utilizada na medicina popular como anti-inflamatório, analgésico, cicatrizante e estimulante.

E assim, utilizando de astúcia e inteligência, os Quingomas conseguiram permanecer ocultos por séculos nesta localidade. Até 1893, como estratégia para permanecerem ocultos e protegidos, já que o quilombo tinha fazendas em sua proximidade, era proibido sair do quilombo durante o dia. Também era proibido fazer qualquer movimentação, assim como acender fogueira, fazer fumaça e sempre que saiam andavam em zigue-zague, tudo para não deixar rastro e serem descobertos.

Utilizavam-se dos saberes ancestrais, como o conhecimento sobre as plantas e seus usos para conseguir permanecer vivos e ocultos no quilombo. As mulheres ofertavam a suas crianças sucos de maracujá do mato para permanecerem calmos durante o dia e não fazerem grande barulho. Também preparavam os seus alimentos nas pedras incandescentes cobertas por folhas, como mecanismo para não produzir fumaça e chamar a atenção para a localidade.

Os autores da cartilha Kingoma Quingoma explicam que, apesar de escondidos, os quilombolas vigiavam os arredores e utilizavam artimanhas para atacar as caravanas de Garcia D'Ávila, apropriar-se de utensílios, libertar outros negros e levá-los a salvo para o quilombo. Acolhiam também em seu território índios, brancos que sofriam perseguição e homens e mulheres iorubás⁴², que chegaram ao Brasil por volta de 1840.

Sabendo da atuação dos quingomas nas redondezas, como estratégia de resistência à escravidão, muitas mulheres escondiam a gestação para que seus filhos não nascessem escravizados. Pariam na mata e deixavam seus bebês em uma determinada pedra, cobrindo-os com folhas para que fossem encontrados e resgatados pelos quilombolas, tendo a possibilidade de crescerem livres no quilombo.

Outra estratégia de resistência, luta pela liberdade e proteção do quilombo era a utilização do sumidouro. Os autores da cartilha Kingoma Quingoma (2019) contam que na região existia um pântano muito profundo, a ponto de não se ter ideia de sua profundidade. Quando se sentiam ameaçados e haviam sido descobertos na mata, fugiam em direção ao sumidouro, passando a transitar através dos cipós. Os perseguidores não conheciam a região e acabavam caindo no pântano. Dessa forma, os caminhos para o quilombo seguiam sem serem descobertos e os quilombolas permaneciam em segurança.

⁴² Populações que compartilhavam a história, cultura, língua e etnia, a partir do reino de Ilê-Ifé, que surgiu e se desenvolveu ao longo do tempo atingindo seu auge no século XII. Um grande número de iorubás foi trazido para o Brasil e outras regiões das Américas, como reflexo da intensa participação do império de Oyo no tráfico transatlântico, realizado até o século XIX. Nos dias atuais, a maior parte dos iorubás se encontra na Nigéria e se configuram como um dos maiores grupos étnicos da África Ocidental. Grande parte da população negra brasileira é descendente de iorubás, já que este povo foi a maior etnia trazida para o Brasil e se constitui em parte importante da história, cultura e diversidade nacional.

Assim, o quilombo permaneceu oculto por séculos e várias gerações se sucederam, sendo sempre guiados e protegidos pelos seus ancestrais e Orixás. Segundo os autores da cartilha Kingoma Quingoma (2019), o Orixá Kingongo é o que rege a localidade e acompanha o seu povo até os dias de hoje, assim como Nanã, que dá vida e é o começo. Ensinam que ancestral é:

(...) quem viveu há muito tempo, um anterior a nossa história e nossa vivência, que pelo acúmulo de saberes, ao fazer a passagem não morre, reencarna no outro e vai ficando cada vez mais sábio. Os Orixás são seres da natureza e o ancestral é alguém que viveu e que continua vivendo quando o incorporam, reencarnando e ajudando a resistir. A ancestralidade fica cada vez mais velha, mais sábia, mais evoluída. Os Orixás apoiam as ancestralidades que estão integradas nesse mundo. Os pretos velhos e índios caboclos são os ancestrais do Kingoma e eles evoluem de acordo com as ações deles, estando presentes e ajudando também nas atividades culturais e religiosas. Ancestralidade é algo que nos leva: estava lá no passado e sabe da onde veio, está no presente sabendo o porquê de estar aqui e nos leva ao futuro mostrando onde quer chegar sem a pessoa perder a sua essência, as raízes. Evoluindo sem perder a identidade. A ancestralidade ajuda a manter as esperanças. (CARTILHA KINGOMA QUINGOMA, 2019, p. 09).

Em 1893, um jovem que havia sido recolhido da pedra na mata pelos quilombolas deixou o quilombo durante o dia para tentar encontrar a sua mãe, acabou sendo capturado pelos feitores e obrigado a levá-los ao quilombo. Porém, utilizando de astúcia, levou-os pelo caminho mais longo e deixou sinais para que sentissem a sua falta. Conta a cartilha que o jovem, ao se aproximar de Quingoma, cantou o canto do Bacaraú por sete vezes para que os quilombolas percebessem que haviam sido descobertos e fugissem.

Os quilombolas se dividiram e fugiram em várias direções ao longo dos rios para que todos não fossem pegos. Os autores da cartilha Kingoma Quingoma (2019) destacam que a dispersão dos quilombolas de Quingoma contribuiu para a criação e o crescimento de outros bairros que integram o território do município de Lauro de Freitas. Destaca também a rede de apoio e solidariedade que foi primordial para que se mantivessem a salvos.

Pelo Rio Tomé para a região de Areia Branca, para Portão pelo Rio Joanes, pelo Rio Água Fria para a região que hoje conhecemos como centro da cidade de Lauro de Freitas e pelo Rio Ipitanga foram para costa. Ficando próximos e com suas famílias formaram esses povoados que hoje são os bairros aos arredores do território, Barro Duro, Gaia, Pau Grande, Cassange e ainda locais mais distantes como Arembepe onde famílias foram abrigadas por indígenas da região. O Quilombo do Buraco em Itapuã e o do Urubu, derivaram do Quilombo Kingoma. O Quilombo Cordoaria em Camaçari foi um dos que acolheram famílias que fugiam do massacre. (CARTILHA KINGOMA QUINGOMA, 2019, p. 16).

Ainda assim, nem todos conseguiram fugir e uma chacina ocorreu na localidade, tudo no lugar foi queimado, gerando horror e destruição. Passada a invasão, um quilombola que havia se escondido no mato voltou ao quilombo para recolher as cinzas dos seus familiares que pereceram durante o ataque. As cinzas foram enterradas e no local plantada uma jaqueira como símbolo da vida e resistência do povo de Quingoma. Outros sobreviventes retornaram às terras quilombolas e reestabeleceram-se nelas.

Ainda hoje, muitos dos seus descendentes permanecem no quilombo lutando e resistindo pelo direito de existir, por sua história, cultura e em defesa da memória e do território ancestral. A história do quilombo de Quingoma é rica em ancestralidade e de exemplos de luta, resistência e insurgência contra a opressão e barbáries sofridas pelos negros africanos e afro-brasileiros.

É uma história que carrega consigo a memória dos seus ancestrais, dos que pereceram na luta pela liberdade e que demonstra sabedoria, fraternidade, coletividade, amor pela terra, por suas origens e raízes ancestrais. Uma história contada pelos oprimidos e subjulgados ao longo da história, símbolo do protagonismo negro e que evidencia a desigualdade instaurada historicamente em solo brasileiro. E, ainda hoje, apesar das mazelas e contrariando a vontade dos poderosos, Quingoma vive, ensina, acolhe, luta, resiste e persiste.

4.3.1.2 Quingoma no presente: desafios

Essa terra não é só terra, essa terra é nossa história! Dessa terra sobrevivemos. Dessa terra a gente constrói. Dessa terra a gente pari. Dessas terras a gente sobrevive. A casa nossa só é para nos proteger da chuva e sol. O território que é o nosso verdadeiro lar, nossa casa. Aqui a gente planta, a gente colhe, a gente pari. Aqui, nesse lugar sagrado a gente tira nosso alimento, para o corpo e para a alma! Titulação já! (REJANE ALVES, “Quilombo Quingoma Existe, Resiste e Persiste”, 23/07/2021)⁴³.

Até o início do século XX, grande parte da população que integrava a localidade era fruto dos núcleos familiares originários do quilombo, frutos dos que retornaram à localidade após o massacre de 1893, e se concentravam ao centro do território. Com o avançar do século XX, novas configurações espaciais de Santo Amaro de Ipitanga e o crescimento populacional, a região de Quingoma passou a atrair muitos grileiros e latifundiários que atacavam os

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uD5V4r3zyrs>. Acesso em: 02/06/2022.

quilombolas para expulsá-los do território. Com isso, os quilombolas, fugindo da pressão e ataques, passaram a migrar do centro para o leste do território, resistindo e permanecendo na localidade até os dias atuais.

A população do quilombo de Quingoma nos dias de hoje permanece na resistência e na luta pela manutenção da sua história, cultura e da posse do seu território. Os quilombolas existem, mesmo contra a vontade do poder público, que não só os desassiste, mas tenta desumanizá-los. Por um longo tempo, os quilombolas conviveram com um lixão dentro da comunidade e muitas famílias sobreviveram da coleta de materiais para a reciclagem, obrigados a viver entre ratos, baratas e outros animais e insetos, tornando muitos espaços do território ancestral insalubres.

Resistem, mesmo sofrendo com a total falta de infraestrutura, segurança pública, transporte público, escolas que ofertem uma educação quilombola tal qual preceituada pelas DCNEEQEB, postos de saúde, espaços para o lazer e equipamentos para prática de esportes. Persistem resistindo nas trincheiras da mais dura das batalhas, que é o avanço feroz da especulação imobiliária, juntamente com a construção da via metropolitana, que ameaça a fauna, a flora e a permanência dos seus no território.

Figura 17: Resistência quilombola ao avanço da especulação imobiliária em seu território



Fonte: Site do PSTU⁴⁴

⁴⁴ Disponível em: <https://www.pstu.org.br/ba-mpf-move-acao-contra-a-uniao-o-estado-da-bahia-e-o-municipio-de-lauro-de-freitas-em-defesa-do-quilombola-kingoma/>. Acesso em: 20/11/2022.

Os quilombolas reclamam uma área de 1284 hectares que esteve ocupada ao longo da formação e consolidação do quilombo, porém os órgãos responsáveis ofereceram aos seus moradores a titularização de apenas 284 hectares. Após construção da via metropolitana e de vários empreendimentos e conjuntos habitacionais, a localidade tem sofrido com diversas invasões, queimadas de suas matas, supressão da vegetação nativa, afugentamento e relocação da fauna silvestre, aterro de nascentes e poluição de rios.

A morosidade do Incra no que tange ao processo de titulação do território quilombola tem permitido que a área seja passível de desapropriação, favorecendo a especulação imobiliária e a concessão de obras governamentais que diretamente vêm impactando os aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade quilombola e ambientais da localidade.

A titulação consolidará a área como de posse coletiva da comunidade e indisponibilizará as terras para desapropriações, ainda que a título de utilidade pública, impossibilitando assim a manutenção das obras e projetos do governo do Estado da Bahia que violem o território quilombola. O traçado da via metropolitana atinge a comunidade quilombola e a área de proteção ambiental Joanes Ipitanga, violando assim não apenas uma área de proteção ambiental, mas uma área considerada sagrada pela comunidade.

Figura 17: Construção de condomínio no território do Quilombo do Quingoma



Fonte: Gabriel Pedreira, 2018⁴⁵

⁴⁵ Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29208/1/Trabalho%20Final%20RAUE%202018_Quingoma_Gabriel%20Pedreira.pdf. Acesso em: 05/07/2022.

Figura 18: Vista do território do Quingoma sentido Centro de Lauro de Freitas



Fonte: Érica Oliveira Figueira (2018)⁴⁶

Segundo o pesquisador Tássio Simões Cardoso (2018), na atualidade, a comunidade de Quingoma padece não apenas com a falta de infraestrutura, saneamento básico, mas sofre com o desemprego e a violência que vêm acometendo os jovens. Isso é reflexo principalmente da falta de oportunidades de trabalho, desqualificação profissional, baixa escolaridade e do avanço do tráfico e uso de drogas.

Muitos dos nativos da região enfrentam preconceito e perdem vagas de emprego por morar em Quingoma. A quase inexistência de transporte público, assim como a dificuldade de acesso ao território, vias de terra e esburacadas, agravadas principalmente em tempos de chuva, fazem com que os empregadores, ao tomarem conhecimento do local de residência do candidato à vaga de emprego, dispensem-nos.

A localidade é extensa. Para parte da população do bairro, o acesso, frequência e permanência nas escolas é difícil, não apenas pelas dificuldades socioeconômicas, já que muitos deixam a escola para trabalhar e ajudar no sustento da família, mas também por conta da distância. Muito dificilmente os discentes conseguem chegar à EMVN, assim como também à única escola estadual de Ensino Médio da região, sem que façam uso do transporte escolar.

⁴⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29204/1/Trabalho%20Final%20RAUE-%20Nova%20Cartografia%20Social.pdf>. Acesso em: 05/07/2022.

Para muitos jovens da localidade, prosseguir nos estudos é verdadeiramente um ato de resistência. A escola precisa atuar no sentido de propiciar a esses alunos acolhimento, inclusão, representatividade, visibilização e voz. Diante das dificuldades que enfrentam para prosseguir nos estudos, deparar-se com escolas que não lhes sejam atrativas, não os valorizem nem a suas culturas, desestimulam-nos, o que muitas vezes leva ao abandono da educação formal por muitos dos quilombolas.

Apesar da população da localidade ter sido reconhecida como remanescente quilombola, as esperadas melhorias sociais que o reconhecimento lhes traria não ocorreram. A população permanece sem postos de saúde e escolas que ofertem educação escolar quilombola e com estruturas específicas para sua realidade étnica e cultural. É perceptível que, ao longo da história, os negros sofreram diversos tipos de violências e foram invisibilizados e ignorados pelo poder público, que desde a abolição da escravatura os abandonou à própria sorte, reforçando e relegando-os à vulnerabilidade econômica e social.

Os remanescentes quilombolas de Quingoma ainda hoje enfrentam situação semelhante e, assim como seus ancestrais e antepassados, não se abatem, lutam para manter viva suas tradições, saberes, costumes, memórias e ancestralidade. Lutam por dignidade e resistem contra a opressão, travando mais uma vez batalhas contra gigantes que os querem expropriar e expulsar de suas terras para saciar a sede do capitalismo e dar lugar ao avanço da modernidade. O Quilombo de Quingoma não só existe, resiste e persiste, mas conscientiza, resgata⁴⁷, encanta, (re) humaniza, acolhe, partilha, educa e valoriza. Titulação já!

⁴⁷ Após a finalização desta pesquisa, no período de conclusão dos ajustes pós defesa da dissertação, ocorreu na localidade de Quingoma um fato de extrema relevância, não apenas para a história local, mas para a história do Brasil. Como reflexo de uma luta histórica dos quilombolas por reconhecimento e valorização das suas raízes, história, memória, saberes e legado cultural, o rei da cidade de Ifé, na Nigéria, Adeyeye Enitan, visitou o Quilombo de Quingoma com o objetivo de entregar a seus moradores o título de território ancestral iorubá. Quingoma foi o primeiro território brasileiro a receber esse certificado, que atesta a sua importância para a manutenção da cultura iorubá em toda a América. O título vem endossar o caráter sagrado da terra quilombola, que por séculos tem sido palco de resistência e lutas pela preservação da sua história e memória, assim como também serviu para rememorar a batalha que vem sendo travada pelos moradores, por reconhecimento, pela demarcação e titulação das terras. O projeto “*Back to Home*” (volta para casa), de iniciativa da *The African Pride*, tem como missão encurtar os laços entre países africanos e o Brasil. A ilustre visita contribuiu para relembrar o passado do território, proporcionar maior positividade identitária, desenvolvimento do sentimento de pertença e valorização do patrimônio cultural que emana da localidade. O evento foi amplamente divulgado pela imprensa do Estado, e a matéria da visita real ao território quilombola transmitida pelos principais veículos de comunicação.

Cobertura da visita do Rei da Cidade de Ifé ao Quilombo de Quingoma, disponível em:

<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/03/20/rei-de-ife-tradicional-berco-ioruba-da-nigeria-entrega-1o-titulo-de-territorio-quilombola-no-brasil.ghtml>. Acesso em 20/03/2023.

4.3.2. Thá-fene: resistência, sabedoria, partilha e (re) educação

Não deixamos de ser o que somos, se eu não vim aqui hoje com aquela pena que eu vim da outra vez, se eu não estou pintado como eu vim da outra vez, não é esses traços que vão me trazer a palavra Índio. Não é esses traços que vai me trazer a palavra negro ou branco. (...). Considerando que falo a língua portuguesa como forma de aprendizado, acredito que vou continuar aprendendo. Porque ainda falo o Ia-Tê, porque mantenho meu povo vivo, comigo; mas é um corpo contemporâneo, é um corpo que tem que aprender e entender a modernidade. A modernidade está simplesmente na nossa visão como o céu disciplinador. A terra, a nossa mãe que nos acolhe. Vocês como o nosso irmão, como o nosso desafio de aprendizado. Se não existisse vocês, como nós existiríamos? Nós somos a existência de vocês, vocês são a nossa. (WAKAY, Kariri Xocó e Fulniô Karnijó, “Indígenas no século XXI”, 2014)⁴⁸.

A localidade de Quingoma há vinte e cinco anos abriga a reserva indígena Thá-fene (Semente Viva), que ocupa uma área de 28 mil m² e foi fundada por indígenas das etnias Kariri-Xocó e dos Fulni-Ô. Os indígenas da Thá-fene foram deslocados de outros estados; a Kariri-Xocó proveniente de Alagoas (aldeia Sementeira), povo formado a partir da agregação de vários povos indígenas, como os Kariri do Ceará, os Xocó de Ilha de São Pedro, e a Fulni-Ô de Pernambuco (aldeia de Águas Belas). Atualmente, vivem na reserva aproximadamente vinte e um indígenas.

Segundo Nascimento (2013), a reserva Thá-fene foi fundada por Wakay no ano de 1997. Anos antes da criação da reserva, Wakay veio à Grande Salvador para participar de atividades realizadas por membros da filosofia Bahá'ís⁴⁹, onde encontrou indígenas da etnia Kiriri (BA) e os Pankararu, que também simpatizavam e estudavam a mesma filosofia. A partir desse encontro, criaram a Organização Indígena Águia Dourada (Organização Multicultural Indígena do Nordeste), que tinha por finalidade promover a capacitação de índios e a educação dos não índios através da promoção da divulgação da existência de suas etnias e respectivas culturas.

A ONG passou a contar não apenas com a simpatia, mas também com a participação e apoio de não índios, que acolheram e ofertaram moradia e educação aos indígenas fundadores

⁴⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HShcC8zQ3B8>. Acesso em: 05/07/2022.

⁴⁹ Fé Bahá'í é uma religião monoteísta que enfatiza a união espiritual de toda a humanidade. Três princípios estabelecem a base para os seus ensinamentos: a unidade de Deus; a unidade da religião; e a unidade da humanidade, que todos os seres humanos foram criados igualmente e que a diversidade racial e cultural deve ser apreciada e aceita. Acreditam que a necessidade atual e urgente da humanidade é encontrar uma visão unificadora do futuro da sociedade, da natureza e do propósito da vida. Suas atividades valorizam os conhecimentos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo, independentemente de sua origem étnica, gênero, raça ou outra característica de identidade secundária. O trabalho desenvolvido pelos bahá'ís encontrou também ressonância em diversas comunidades indígenas brasileiras, dentre as quais os povos Kiriri, Kariri-Xocó, Fulni-ô, Xucuru-Kariri, dentre outros. Eles reconheceram na mensagem de Bahá'u'lláh a possibilidade de unificar todos os povos e de contribuir ativamente para a construção de um novo mundo.

Wakay, Kétsa e Lyombo, e auxiliaram-nos com a realização de projetos educacionais. Posteriormente, os indígenas concluíram o Ensino Médio e Superior, tendo Lyombo cursado pedagogia e Wakay se tornado docente de Filosofia no município.

Em 1997, os indígenas receberam de uma não indígena pertencente à ONG a doação do terreno que abriga a reserva Thá-fene. Pouco depois da doação do terreno e com a morte de uma das maiores incentivadoras e colaboradoras da ONG, a Águia Dourada se dissolveu, porém alguns dos seus trabalhos continuam a ser realizados por membros da Thá-fene, conscientizando e reeducando índios e não índios, mantendo seus saberes e culturas pulsantes.

Uma vez estabelecida a reserva Thá-Fene, seus fundadores continuaram a manter contato com seus grupos étnicos de origem. Periodicamente, atraem para a localidade membros das suas etnias residentes em reservas de outros estados, assim como também retornam constantemente às suas aldeias de origem.

Os indígenas visitantes permanecem por um espaço de tempo a cada ano, intercambiando saberes e concluindo seus estudos na escola formal, inclusive alguns deles cursam universidades. Depois, retornam para suas aldeias, permitindo assim a criação de um novo contexto de relações interétnicas. Segundo Xavier e Pacheco (2014), os Kariri-Xocó e os Funi-ô residentes em Lauro de Freitas retornam à terra-mãe, reserva de origem, algumas vezes por ano não apenas para a continuidade do ciclo de intercâmbio de saberes, mas para participar de rituais e celebrações objetivando a preservação e manutenção de seus costumes. Entre os meses de janeiro e março, costumeiramente os integrantes da Thá-fene se destinam às suas terras-mãe de maior ascendência, localizadas em Pernambuco para os Fulni-ô, e Alagoas para os Kariri-Xocó.

Preciso ressaltar que, apesar da reserva Thá-fene estar situada na localidade de Quingoma, e a EMVN ser a escola núcleo preferencial para atender os discentes da região, todos os indígenas que já passaram pela reserva e os que ainda vivem nela, cursaram ou cursam a Educação Básica no Colégio Social de Portão. Segundo Débora Fontes⁵⁰, cerca de 200 índios foram formados pelo colégio, que adota como proposta o desenvolvimento de uma educação diferenciada, voltada para a valorização da diversidade cultural e respeito às diferentes etnias.

Como os indígenas que intercambiam saberes na reserva de Lauro de Freitas periodicamente deixam o município e retornam para suas aldeias de origem, para que não

⁵⁰ Antropóloga e psicopedagoga, doadora das terras que deu origem à reserva Thá-fene, ex-participante e colaboradora da ONG Águia Dourada e administradora do Colégio Social de Portão. Dados disponíveis em: <http://literaturdeborafontes.blogspot.com/2020/06/reserva-indigena-tha-fene.html>.

houvesse prejuízo pedagógico e de aprendizagem, foi estabelecido convênio entre o Colégio de Portão e a Escola Pajé Francisco Suirã, que atende os indígenas da aldeia Kariri-Xocó em Alagoas. “Como os índios constantemente precisam deixar Lauro de Freitas para voltar à aldeia, criamos uma metodologia de complementariedade: o que aprendem aqui, dão continuidade na outra escola”.

Durante todo o ano, a reserva recebe grupos escolares, porém nos meses de festividades temáticas, principalmente abril, a reserva torna-se disponível para recepção do público externo nos rituais indígenas abertos. Os indígenas da reserva sobrevivem da confecção e venda de artesanatos, das doações de alimentos e outros gêneros que recebem dos visitantes e de eventos vinculados ao ecoturismo de caráter educacional e informativo.

Segundo Nascimento (2013), as atividades realizadas por membros da Thá-fene, tanto dentro da reserva quanto fora dela, têm como público alvo os não-indígenas, em especial os discentes do município de Lauro de Freitas e municípios adjacentes. Realizam palestras e apresentações da Toré⁵¹, desenvolvem rituais ancestrais que conduzem à cura e ao autoconhecimento, praticam a dança e a pintura corporal visando afirmar e valorizar as suas identidades étnicas e ao mesmo tempo também trocar experiências, educar e ser educados.

Além das práticas citadas, realizam na reserva o ritual da dança das onças e o círculo do fogo sagrado. Aprenderam o português, mas entre os seus fazem questão de preservar a língua materna como fator de unidade e, antes de tudo, de afirmação cultural e resistência, demonstrando antes de mais nada que existem, mantêm sua cultura viva e que a mesma deve ser respeitada e preservada.

O nome da reserva Thá-fene (semente viva) remete ao desejo de afirmação, perpetuação da sua cultura e esperança de futuro. Nascimento (2013) considera a reserva Thá-fene como uma Universidade a céu aberto, onde se produz e perpetua-se um saber milenar, proveniente da contribuição cultural e troca de saberes de indígenas de diversas etnias que por ela passam.

O trabalho socioeducativo realizado pelos membros da reserva indígena, além de reeducar indígenas e não indígenas, mantém viva a sua cultura e a aproxima das culturas dos seus visitantes, realizando uma ponte de comunicação que melhora as relações entre ambos, mantendo-as mais harmônicas, permitindo entender os outros e fazendo com que sejam entendidos, sem deixar de ser índio.

⁵¹ Prática indígena que, através da dança acompanhada do canto, tanto em português como no idioma nativo, visa celebrar a união, a força, o amor, bem como para fazer seus pedidos à natureza.

Ao visitar a reserva, o não índio se depara com a fusão de traços da cultura indígena tradicional, presente em seu imaginário, e traços da modernidade, representadas através da utilização das suas tecnologias pelos indígenas. O acervo presente na reserva e exposto aos visitantes durante sua visita tem por finalidade contar a história e trajetória dos indígenas da Thá-fene e suas respectivas etnias; possui fotos e materiais produzidos pelos indígenas; e conta com o auxílio de um aparelho de televisão e celulares para expor imagens e vídeos referentes a sua história e cultura.

A história e cultura da Thá-fene, assim como as suas atividades socioeducativas, são um poderoso instrumento pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais, possibilitam o conhecimento, a valorização e o respeito à riqueza e diversidade étnica e cultural dos povos originários do nosso país e o entendimento da importância e atuação dos povos indígenas na defesa do meio ambiente e recursos naturais.

A Thá-fene, com suas palestras, apresentações culturais e tradições, permite ao não índio ampliar o entendimento e refletir criticamente sobre o que significa ser índio, desestereotipar a imagem que muitas vezes lhe foi apresentada nas escolas e livros didáticos sobre os povos indígenas. Refletir sobre a cosmovisão indígena, os conceitos de valores, moral, crenças, hábitos, religião, a forma como o índio interage com o ambiente, referenciando o sagrado, respeitando, harmonizando e protegendo a natureza, transformando e sendo transformado, dialogando com os demais saberes e sobretudo respeitando as diferenças.

4.4. POSSIBILIDADES PARA A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA LOCALIDADE DE QUINGOMA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EMVN

Utilizar a história e cultura da localidade de Quingoma como instrumento pedagógico para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é essencial para o ensino das relações étnico-raciais na EMVN. Levar para a unidade escolar conhecimentos oriundos das culturas de tradição oral presentes em seus arredores possibilita a ressignificação de um espaço historicamente centrado nos saberes letrados e concentrados na história e cultura europeia.

Tal prática pode promover entre os discentes negros e não negros o encantamento da aprendizagem e ser um passo importante para a efetiva decolonização dos currículos. Pode refletir-se na perpetuação da memória, valorização da diversidade cultural, na posituação

identitária, no fortalecimento da ancestralidade, na valorização dos saberes oriundos da experiência de vida e o fortalecimento da autoestima dos discentes, famílias e dos mestres da tradição oral presentes tanto no quilombo quanto na reserva Thá-fene.

A utilização da história e cultura da localidade de Quingoma pode contribuir não apenas com o ensino de História, ilustrando a concepção de quilombo e resistências à escravização negra, a resistência indígena pela manutenção da sua cultura, mas subsidiar o ensino de outros componentes curriculares favorecendo a execução da lei 10.639/03, a valorização da diversidade cultural da localidade e a promoção da educação étnico-racial.

São vastas as possibilidades de utilização e podem ser realizadas através da promoção de projetos e atividades que levem à escola lideranças e membros mais antigos das comunidades tradicionais presentes na localidade. Suas práticas e saberes ancestrais podem ser visibilizadas e valorizadas através da contação de histórias, a realização de oficinas com apresentações da roda de samba, maculelê, capoeira, Toré, ritos indígenas e afro-brasileiros.

A cartilha Quingoma Kingoma, produzida pelos quilombolas, pode ser utilizada pela escola como um paradidático. A partir dela, podem ser solicitadas e realizadas encenações, mostra de teatro. O 9 de setembro, lembrado pelos quilombolas como dia de resistência, também pode ser adotado pela escola como mais um momento para a promoção de atividades voltadas à reflexão sobre a resistência negra à escravização.

O envolvimento da escola com os conhecimentos do território de Quingoma pode dar-se também através da promoção de oficinas e estudos referentes à degradação e preservação do meio ambiente, à fauna e à flora da localidade, estudos sobre o conhecimento científico e o senso comum, como a utilização tradicional das plantas medicinais existentes na localidade, culminando na produção de uma horta na escola, e tantas outras formas de atividades que liguem a educação formal aos saberes, histórias e cultura local.

O caminho inverso também pode ser feito, com a escola indo à comunidade, aproximando e estreitando laços com os locais, visitando o quilombo de Quingoma e a reserva indígena Thá-fene, realizando o turismo pedagógico ou a aula passeio, através do circuito de visitação proposto pelos quilombolas e indígenas.

Discentes e docentes poderão visitar o solo ancestral, contextualizar e melhor compreender a história e cultura da localidade, realizar uma leitura da paisagem socioambiental, analisando a preservação cultural promovida pelos locais e a devastação infligida ao meio ambiente pelo avanço do setor imobiliário e da construção da via metropolitana.

A visita pode objetivar concretizar e corroborar o aprendizado teórico obtido na escola, e trabalhados por cada componente curricular através da realização dos projetos e atividades propostas. O aluno será instruído a pesquisar, selecionar e organizar informações com vistas a transformá-las em conhecimento.

Durante a visitação ao quilombo de Quingoma e à reserva indígena Thá-fene, os discentes poderão realizar entrevistas com conhecedores da história e cultura local, que serão elevados à categoria de personalidades da comunidade. Essas entrevistas, juntamente com a leitura da paisagem socioambiental, poderão dar origem a mostras culturais e literárias voltadas à exposição de fotos, registros, contos e poemas produzidos pelos discentes durante a visitação.

Tais projetos e atividades terão como reflexo a disseminação do currículo invisível praticado nas comunidades tradicionais da localidade. Pode ser feita a propagação das filosofias e ensinamentos presentes nas suas manifestações culturais, na sabedoria milenar do uso das plantas e ervas medicinais, no respeito pelo meio ambiente e reflexões sobre as resistências e lutas travadas por ambas etnias pelos seus territórios, identidades, perpetuação das suas histórias e culturas e do direito de existir e serem (re) humanizadas. Todos os elementos citados serão contributos valiosos para a execução de uma educação pautada no respeito, tolerância, combate a qualquer forma de discriminação e pela diversidade étnico-racial.

A solução mediadora de aprendizagem produzida nesta pesquisa, busca contribuir com a equipe gestora e docentes da EMVN, apresentando brevemente as histórias das comunidades tradicionais presentes na localidade de Quingoma. No material de apoio ao professor intitulado “Patrimônio cultural chamado Quingoma”⁵², para além das histórias da localidade, são sugeridas atividades que possam potencializar a utilização da história, cultura e saberes do quilombo de Quingoma e da reserva indígena Thá-fene como instrumento pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais na unidade escolar. As atividades propostas então acompanhadas de *links* de textos e vídeos como forma de melhor ilustrar e subsidiar o entendimento e realização das temáticas sugeridas.

A título de exemplo destaco atividades propostas voltadas à luta dos quilombolas de Quingoma pela titulação do seu território. No manual de apoio, o professor encontrará textos, reportagens, vídeos e documentários referentes a temática. Tal atividade poderá ser utilizada

⁵² “Patrimônio Cultural chamado Quingoma”, material de apoio didático ao (à) professor (a), disponível em: https://www.canva.com/design/DAFcV_hFbOw/ZV4_-5GIA689EcT7SLU-1g/view?utm_content=DAFcV_hFbOw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

como ilustração não apenas aos movimentos sociais, mas também aos desafios enfrentados pelas comunidades tradicionais ao longo da história e nos dias atuais.

É inegável que a localidade de Quingoma tem funções didáticas no ensino de história que não só podem, mas devem ser aproveitadas e potencializadas. Levar a história e cultura da localidade para dentro da sala de aula e levar a escola ao quilombo e à reserva indígena, é potencializar a formação de cidadãos reflexivos, críticos e conscientes, favorecendo a competência histórica e garantindo uma função social e individual para a história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aqui empreendida revelou que utilizar a história e cultura da localidade de Quingoma como instrumento pedagógico para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é promover a inserção de epistemologias não europeias vivas e pulsantes em sala de aula, entretanto alguns fatores precisam ser dirimidos para que tal utilização seja possível pela EMVN.

Valorizar, visibilizar e atribuir à história oral presentes nessa localidade a mesma importância imputada ao conhecimento histórico formal presentes nas escolas é um dos caminhos possíveis para que o ensino de História no Brasil avance na direção da decolonização dos saberes e da promoção de um ensino para as relações étnico-raciais.

Ainda que situada em localização privilegiada no que concerne à proximidade a uma comunidade que abriga os povos tradicionais e originários do Brasil e ter executado projetos voltados à identidade e à consciência negra, não se pode dizer que a EMNV esteja executando satisfatoriamente a lei 10.639/03 em suas dependências.

A Escola não tem sido capaz de enxergar as potencialidades presentes no próprio quintal, de tal forma que se propor a realizar efetivamente uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais torna-se uma grande falácia, sobretudo por estar situada em localidade majoritariamente negra e também diversa etnicamente e não (re) conhecer, valorizar e promover a sua aproximação e integração com a comunidade quilombola e indígena presentes em seus arredores.

Tal aproximação proporcionaria não só o (re) conhecimento e a reflexão da sua história, cultura e o intercâmbio de saberes, fazeres, memórias individuais e coletivas, presentes em seu entorno, mas ajudaria a eternizar as histórias, memórias e saberes presentes na oralidade dos mais antigos, na história do seu povo e na história da localidade.

Após 14 anos do início das minhas atividades profissionais na EMVN, ao pesquisar a região, pela primeira vez visitei e (re) conheci a comunidade de Quingoma. Fui definitivamente seduzida pela riqueza histórica, cultural e ambiental presentes no território, não apenas o quilombola, mas também o indígena. As belezas das práticas socioculturais realizadas no quilombo e transmitidas de geração a geração fomentam a formação e reforço de uma identidade negra pautada na valorização, preservação e resgate da história e memória da comunidade, em seus valores, no pertencimento racial, ancestralidade e resistência.

A pesquisa apontou que a escola, através da sua equipe gestora e da maioria dos seus docentes, tem consciência da existência da riqueza histórica e cultural presentes em suas proximidades, no entanto não conhece a sua história, cultura e saberes. Tanto é que a escola até aqui não apenas invisibilizou os discentes provenientes de Quingoma, mas também ignora as DCEEEQ/Ba e as DCNEEQEB, não se percebe estimulada a adequar seu PPP, aulas passeios, projetos, atividades didáticas cotidianas e currículos em atendimento às necessidades e peculiaridades dos discentes quilombolas e indígenas.

Apesar de nesta pesquisa eu não ter tido a intenção de me debruçar sobre a obrigatoriedade da implantação de escolas que adotem a educação escolar quilombola em áreas reconhecidas de comunidades tradicionais, e nem tão pouco advogar pela realização de uma educação nesta vertente na EMVN, não posso deixar de salientar que a PMLF, mesmo tendo se mostrado sensível à necessidade da implementação da lei 10.639/03 no município, vem sendo ineficiente também no que se refere à execução desta modalidade de educação.

Ainda hoje, 09 anos após o reconhecimento da comunidade de Quingoma como remanescentes de quilombo, a localidade não possui uma escola que adota a educação escolar quilombola. Além do que, as escolas das proximidades que recebem os alunos oriundos da comunidade não recebem o apoio necessário para de fato executar uma educação pautada e em observância às DCEEEQ/Ba e às DCNEEQEB.

A Secretaria de Educação do município de Lauro de Freitas não auxilia as escolas para que seus PPP's e projetos educativos sejam revistos e adaptados em consonâncias com a LEI 10.639/03, o PME, as DCNEERER, as DCNEEQEB, as DCEEEQ/Ba, e em atendimento às especificidades da região e dos discentes que recebem. Também não realiza esforços para equipar as escolas com materiais de apoio e livros relacionados à educação para as relações étnico-raciais e que contem a história da localidade, ajude a preservar a memória e acervo coletivo, história oral, práticas culturais, territorialidade e o sentimento de pertença.

A Secretaria não oferta formação continuada aos seus docentes para que melhor atendam à lei 10.639/03 e promovam uma educação antirracista, assim como formações voltadas à história local com ênfase na realidade da comunidade quilombola e indígena em que a escola se encontra inserida, para que possam de fato conhecer as histórias, cultura, saberes e potencialidades da localidade de Quingoma e passem a utilizar como instrumento pedagógico para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, assim como para o ensino das relações étnico-raciais.

Os discentes provenientes de Quingoma continuam a ser invisibilizados. Os seus saberes e práticas, bem como a riqueza histórica e cultural presentes na localidade, permanecem afastados da rotina pedagógica da escola, e muitas vezes desconhecidos por muitos docentes e, por conseguinte, dos demais discentes. Aproximar o saber escolar dos saberes provenientes da comunidade quilombola permanece sendo reflexo da sua consciência, engajamento nas questões raciais, projeto de sociedade e sobretudo de uma decisão pessoal e política do sujeito professor.

A lei 10.639/03 é percebida discretamente no PPP da escola e em nenhum momento é citada no texto do documento, ainda que o mesmo tenha sido elaborado 13 anos após a criação da lei. Essa descrição demonstra que, no momento da criação do PPP, a implementação da lei ainda estava distante de efetivamente concretizar-se na EMVN. Após a análise dos documentos da Unidade Escolar, a pesquisa apontou que o PPP da EMVN necessita ser revisto para que possa atender à legislação, resoluções e diretrizes relacionadas à promoção e ao ensino das relações étnico-raciais e contribua para a efetivação de uma educação libertária e transformadora na unidade escolar. Como bem ensina Libâneo (2012, p.256), “Deve-se atentar para que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões”.

Ainda que a escola elabore e proponha executar projetos que permitam fomentar o despertar da EMVN para a educação para as relações étnico-raciais, o fato de serem executados em momentos pontuais revela que a lei 10.639/03 não foi ainda efetivamente acolhida e internalizada na unidade escolar. A não promoção de uma aproximação efetiva e constante que visibilize e valorize as comunidades tradicionais presentes na localidade faz com que a unidade escolar continue a andar na contramão da promoção de uma educação que possibilite a formação de cidadãos críticos e conscientes quanto a sua formação étnica, racial e cultural.

A promoção da valorização identitária, a conscientização e o combate ao racismo, em especial o entendimento dos mecanismos e efeitos do racismo estrutural, e a luta pela diversidade e contra as desigualdades precisa estar presente em cada canto da escola. É importante que atravesse o currículo proposto pela unidade escolar durante todo o ano letivo, com a promoção de ações cotidianas e constantes. Diante de uma realidade escolar que propagou secularmente nas salas de aula um discurso de hegemonia ocidental, eurocêntrica, branca e cristã, transformar essa realidade com a ressignificação de discursos, novas narrativas e a valorização de epistemologias outras é fundamental.

A implementação da lei 10.639/03 no município, as DCNERER, DCNEEQEB e a criação do novo componente curricular CHABI, aliados às determinações e resoluções do CME, trouxeram às escolas do município e à unidade escolar pesquisada a obrigatoriedade de uma nova dinâmica na tratativa e condução da educação para as relações étnico-raciais. Todavia são leis, diretrizes e resoluções que ainda não foram plenamente atendidas e, por consequência, não resultaram em uma dinâmica de efetiva execução de uma educação transformadora e emancipadora.

Preciso ressaltar que a pesquisa com os docentes da EMVN revelou que, com exceção do trabalho desenvolvido no novo componente curricular CHABI, em 2021, e por outros poucos docentes, em momentos pontuais, os discentes quilombolas permanecem invisibilizados na unidade escolar e a aproximação efetiva da escola às riquezas e potencialidades pedagógicas presentes na comunidade de Quingoma não se concretizou até o momento. Dessa forma, o contato e troca de experiências com espaços outros que refletem a diversidade cultural, a produção de outras formas de saberes e conhecimentos ainda não foi propiciado.

Não se pode pensar que a lei 10.639/03 seja satisfatoriamente implementada apenas através da criação de um novo componente curricular, como ocorre em Lauro de Freitas. O novo componente proporciona a obrigatoriedade da tratativa da temática de forma contínua durante toda a Educação Básica, porém, por si só, não se reflete num maior engajamento dos docentes dos demais componentes curriculares no que se refere à reeducação para as relações étnico-raciais.

Para que a lei seja verdadeiramente executada, há de se falar na promoção da instrumentalização das escolas, sensibilização e formação dos seus docentes, equipe gestora e vontade política. Nesse sentido, o material de apoio ao professor “Um patrimônio cultural chamado Quingoma”, solução mediadora de aprendizagem proposta por este trabalho, poderá constituir-se em mais um incentivo e aporte para que a escola e seus docentes possam se animar e arvorar-se a beber na fonte das histórias, culturas e saberes das comunidades tradicionais presentes na localidade, e não só enxergar, mas colher os frutos do próprio quintal.

É necessário que a equipe gestora da EMVN, uma vez (cons) ciente das origens de seus discentes e da carência dos elementos necessários para a reeducação para as relações étnico-raciais em sua unidade, aja no sentido de provocar o poder público e sistemas de ensino responsáveis, cobrando ações para que seus docentes e comunidade escolar sejam periodicamente sensibilizados, instruídos e capacitados para a inserção das riquezas presentes

em seu entorno nas atividades pedagógicas, não apenas esporadicamente, mas de forma rotineira e constante.

Urge aproximar a escola da comunidade quilombola e indígena. Tomando como base as respostas aos questionários/formulários aplicados junto à equipe gestora e docentes, a entrevista realizada com membros da comunidade quilombola e o trabalho socioeducativo realizado por membros da reserva Thá-fene, tal aproximação é um desejo de grande parte da comunidade escolar e comunidade local. Todos os caminhos conduzem a EMVN à Quingoma, por uma educação transformadora, emancipatória, libertadora, pela tolerância e pela diversidade étnico-racial.

Referências

ACCIOLY, Rosângela. Ações afirmativas: para que, para quem? In: CARDOSO, Tássio Simões; FREITAS, Gildásio. (Org.) **De Ipitanga a Lauro de Freitas: narrativas históricas do povo ipitanguense**. Lauro de Freitas, Libre, 2019.

ALVES, Luís Alberto Marques. **A História local como estratégia para o ensino da História**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8786/2/4880.pdf> . Acesso em: 30/04/2022.

ADÃO, Antonieta Capparelli. Currículo como potência contra doces violências: diálogo entre identidade, diferença e direitos humanos. In: **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios** / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/39899877/FAZ_DIFEREN%C3%87A_PENSAR_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_ANTIRRACISTA_NA_SALA_DE_AULA_p_118?email_work_card=view-paper. Acesso em: 22/06/2022.

BAHIA. Resolução nº 68, de 30 de julho de 2013. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. **DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**. Secretaria da Educação. Bahia: CEE/ SEC, 2013. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_68_2013.pdf. Acesso em 20/01/2023.

BARROS, José Costa D 'Assunção. **História, região e espacialidade**. Revista de História Regional, v. 10, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2211>.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25-6, p. 193-221, 1993. Disponível em: http://snh2017.anpuh.org/resources/download/1245326878_ARQUIVO_circemaria.pdf.

BRASIL. LEI Nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de 20 de dezembro de 1996 e alterações (2016). **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. História, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF,1997. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf) .

BRASIL. MEC. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. MEC. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEB, 2013.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), Brasília – DF/ 2011
<https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDUwOA%2C%2C>.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE) **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Parecer Nº 003, de 10 de março** de 2004. Brasília, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 28 jan. 2022.

CARDOSO, Tássio Simões. Quingoma: a história de um quilombo afro indígena contemporâneo. In: CARDOSO, Tássio Simões; FREITAS, Gildásio. (Org.). **De Ipitanga a Lauro de Freitas: narrativas históricas do povo ipitanguense**. Lauro de Freitas, Libre, 2019.

CARDOSO, Tássio Simões. **Vozes do quingoma: processos formativos e tecnológicos como contributos para o diálogo entre currículos praticados e escolares**. UNEB, 2018. Disponível em:
<http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1078/1/dissertacao%20atualizada.pdf>
. Acesso em: 10/04/2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, 1998. Disponível em:
<file:///C:/Users/gilgi/Downloads/212430153-Do-silencio-do-Lar-ao-silencio-Escolar.pdf>.
Acesso em: 30/06/2022.

CORREIA, Emanuel Paranhos; FREITAS, Gildásio. **Cartilha Histórica de Lauro de Freitas**. Lauro de Freitas, Editora 3-F, 1998.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, 2007, vol.12, n°.23, p.100-122. ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. Educar em Revista, Curitiba, v.16, n. 16, p. 181-191, set. 2000. Disponível em
https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf > Acesso em 28 de jun. 2021.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Cortez; Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo. Cortez, 1989. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/daylsonlima7/florestan-fernandes-osignificadodoprotestonegro>.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 314-332.

FIGUEIRA, Érica Oliveira. **A Nova Cartografia Social do Quilombo Quingoma**. UFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29204/1/Trabalho%20Final%20RAUE-%20Nova%20Cartografia%20Social.pdf> . Acesso em: 20/04/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Gildásio Vieira de. Histórico do Município de Lauro de Freitas. In: CARDOSO, Tássio Simões; FREITAS, Gildásio. (Org.). **De Ipitanga a Lauro de Freitas: narrativas históricas do povo ipitanguense**. Lauro de Freitas, Libre, 2019.

FREITAS, Gildásio Vieira de, PARANHOS, Emanuel. **Livro da história de Lauro de Freitas: antiga freguesia de Santo Amaro de Ipitanga, 1608-2008: 400anos**. Lauro de Freitas, JSP Jornal e Gráfica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2012. p. 19-33. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 25/01/2022.

GOMES, Nilma Lino, LABORNE Ana Amélia de Paula. **Raça, miscigenação e branquitude como elementos constitutivos da identidade nacional brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade na Educação: reflexões e experiências. In: GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Étnico-Racial**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, p. 167-182. set. /dez 2002. Disponível em:

www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 17/07/2021.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/abr. 2012.

GONÇALVES, M. A. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância In: MONTEIRO, A. M. F. C. et alii. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas** – Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007.

GONTIJO, Rebeca. "Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: Martha Abreu e Rachel Soihet (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia Racial: O ideal, o Pacto e o Mito.** São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, 2001, Nº 61. Disponível em: <https://silo.tips/download/democracia-racial-o-ideal-o-pacto-e-o-mito>.

KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África, I: **Metodologia e pré-história da África.** 2º ed. Brasília. Unesco, 2010.

LAURO DE FREITAS. Lauro de Freitas firma parceria com Fundação Palmares. In: **Diário Oficial do Município de Lauro de Freitas.** Ano XC, Suplemento Especial Diário Oficial dos Municípios Nº 19.161, 2006. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.com.br/prefeitura/laurodefreitas/iframe.cfm?pagina=abreDocumento&arquivo=33E20259814F>.

LAURO DE FREITAS. Plano Municipal de Educação – PME do Município de Lauro de Freitas. In: Diário Oficial do Município de Lauro de Freitas. Ano III, nº 396, **Lei Municipal Nº 1.568, 2015.** Disponível em: <http://laurodefreitas.ba.io.org.br/diarioOficial/download/461/396/1>.

LAURO DE FREITAS. **Decreto nº 4.371. Edital do Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Docentes.** In: Diário Oficial do Município de Lauro de Freitas. Ano VII, nº 1352, 2019a. Disponível em: <http://www.laurodefreitas.ba.io.org.br/diarioOficial/download/461/1352/0>. Acesso em 28 de jun. 2021.

LAURO DE FREITAS. **Resolução CME, Nº 001. In: Diário Oficial do Município de Lauro de Freitas.** Ano VII, Nº 1455, 2019b. Disponível em: <http://laurodefreitas.ba.io.org.br/diarioOficial/download/461/1455/0>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. In: LIBÂNEO, José Carlos. (org.). **Coleção docência em formação: saberes pedagógicos.** São Paulo: Cortez, 2012 - 10. ed. Disponível em:

https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/350588/mod_resource/content/1/Texto-Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf.

LIMA, Alessandra Rodrigues. **Patrimônio Cultural Afro-brasileiro e o Registro de Bens Imateriais: alcances e limitações**. Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural, Florianópolis, v. 9, n. 17, p. 39-58, jul-dez 2020.

MATOS, Maria Zilá Teixeira de. **Bonecas negras, cadê? O negro no currículo escolar sugestões práticas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

MATTOSO, José. **A escrita da História – teoria e métodos**. Lisboa, editorial Estampa, 1988, Revista Lusófona de Educação, 12, 2008. Disponível em [https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/10271/1/Jos%c3%a9%20Mattoso 12 2008.pdf](https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/10271/1/Jos%c3%a9%20Mattoso%2012%202008.pdf). Acesso em 29 de março de 2021.

MELO, Gildete. In: CARDOSO, Tássio Simões; FREITAS, Gildásio. (Org.). **De Ipitanga a Lauro de Freitas: narrativas históricas do povo ipitanguense**. Lauro de Freitas, Libre, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre história e memória**. Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2012.

MORAES, Fabiana. **No País do Racismo Institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE**. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. **Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BA6P5G/1/tese_vers_o_final_vanessa_eleut_rio_janeiro_2019.pdf. Acesso em 30/05/2022.

MONTEIRO, Elaine; ABREU, Martha Campos. **Patrimônio Imaterial e afirmação negra: a política dos encontros para uma educação antirracista**. Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural, Florianópolis, v. 9, n. 17, p. 60-88, jul-dez 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em 30/06/2022.

MOTA, Thiago Henrique. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. In: MOTA, Thiago Henrique. (org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: <https://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2021/06/182-Ensino-antirracista-na-Educac%cc%a7a%cc%83o-Ba%cc%81sica.pdf>. Acesso em: 20/12/2021.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: Kabengele, Munanga. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOURA, Glória. Prefácio. In: **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Via Brasília, Ágere Cooperação em Advocacy, 2008. p. 7 -8. Disponível em: https://www.academia.edu/36144816/Historia_e_Cultura_Afro_Brasileira_e_Africana_na_Escola. Acesso em: 10/06/2022.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: **Identidade nacional versus identidade negra**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, K. **Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17–24, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v5i6.8645505. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 9/06/2021.

NASCIMENTO, Larissa de Jesus. **Considerações sobre “Reserva Indígena Thá-Fene: uma ação indígena educacional na Grande Salvador”**, 2013. Disponível em: https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Larissa%20de%20Jesus%20Nascimento%20-%201020612%20-%203950%20-%20corrigido.pdf. Acesso em: 02/05/2022.

Nova Cartografia Social do Nordeste/ Quilombo Quingoma/ N. 3 (jun.2022) / Coord. Da pesquisa: Érica Oliveira Figueira, Cruz das Almas: EDUFRB, 2022.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.139p. Dissertação de (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação – ECI.

OLIVEIRA, I. (org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2012. p. 63 – 83. Cadernos do PENESB, 4.

PACHECO, Sandra Simone Moraes; XAVIER, Kate Oliveira. **Práticas alimentares do grupo indígena Kariri-Xocó de Lauro de Freitas/Ba**. 2014. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401974731_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETOABA2014.pdf.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado> Acesso em 05.02.2021

RIBEIRO, Gabriel Pedreira de Araújo. **Assistência Técnica para a permanência do Quilombo Quingoma em seu território: Estratégias de Ações Continuadas**, UFBA, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29208/1/Trabalho%20Final%20RAUE%202018_Quingoma_Gabriel%20Pedreira.pdf . Acesso em: 15/04/2022.

RIBEIRO, Vanusa; OLIVEIRA, Coriolano. As faces do 2 de julho: breve viagem à história de Lauro de Freitas. In: CARDOSO, Tássio Simões; FREITAS, Gildásio. (Org.). **De Ipitanga a Lauro de Freitas: narrativas históricas do povo ipitanguense**. Lauro de Freitas, Libre, 2019.

PINA, Rute. **Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora**. Brasil de Fato, São Paulo, 08 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>. Acesso em: 15/06/2022.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e Amílcar Cabral: Razões Revolucionárias e a descolonização das mentes. In: Paulo Freire e Amílcar Cabral: **a descolonização das mentes** / José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3591/2/FPF_PTPF_12_094.pdf. Acesso em 21/06/2022.

SANTANA, Carlos Eduardo. Reflexões acerca da Lei 11.645 e sua relação com a experiência quilombola. In: CARDOSO, Tássio Simões; FREITAS, Gildásio. (Org.). **De Ipitanga a Lauro de Freitas: narrativas históricas do povo ipitanguense**. Lauro de Freitas, Libre, 2019.

SANTANA, Carlos Eduardo. Quilombo do Buraco do Tatu: memórias, calhambolas em terras Ipitanguenses. In: CARDOSO, Tássio Simões; FREITAS, Gildásio. (Org.). **De Ipitanga a Lauro de Freitas: narrativas históricas do povo ipitanguense**. Lauro de Freitas, Libre, 2019.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 9-19.

SANTOS, Boaventura de S.; *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, Bruno; AGUIAR, Roberto. **Fragilidades do plano de educação geram queixas**. *Jornal A TARDE*, Salvador, 24 de agosto de 2019. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/bahia/noticias/2086329-fragilidades-do-plano-de-educacao-geram-queixas>.

SANTOS, Fátima Santana. *Escrevivências, coletividade e resistência no bairro de Vida Nova*. In: CARDOSO, Tássio Simões; FREITAS, Gildásio. (Org.). **De Ipitanga a Lauro de Freitas: narrativas históricas do povo ipitanguense**. Lauro de Freitas, Libre, 2019.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”: um percurso de idéias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. SP: Scipione, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/376384129/Ensinar-Historia-schmidt-cainelli-pdf>. Acesso em 1 maio de 2021.

_____. *O Ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica*. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, ARLETE MEDEIROS; MAGALHÃES, Marcelo

de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p.187-198.

SILVA, Petronilha, Beatriz Gonçalves. **Ensinar, aprender e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 03, p. 489-506, set. /dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em 12 maio. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: Kabengele, Munanga. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102. Disponível em: http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA_-_Identidade_e_Diferen%C3%A7a.pdf.

Silveira, Jader Luís da. Tópicos em Educação: As Relações Étnico-Raciais. Formiga (MG), Editora Real Conhecer, 2021.

SOARES, Lara de Godoi, COSTA, Francismara Delfina Marinho, FERNANDES, Maria Raquel Moraes, ASSIS, Maria Tereza Oliveira de. O cotidiano e as práticas de educação das relações étnico-raciais em escolas públicas de Ensino Fundamental II em Viçosa, Minas Gerais. In: MOTA, Thiago Henrique. (org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: <https://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2021/06/182-Ensino-antirracista-na-Educac%cc%a7a%cc%83o-Ba%cc%81sica.pdf>. Acesso em: 20/12/2021.

SOUTO, Stéfane. Aquilombar-se: **Insurgências negras na gestão cultural contemporânea**. Revista Metamorfose, vol. 4, nº 4, jun. de 2020. p. 133-144.

SOUZA, Arivaldo Santos de. **Direito e racismo ambiental na diáspora africana: promoção da justiça ambiental através do direito**. EDUFBA, Salvador/Ba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35662>. Acesso em 05/02/2023.

SOUZA, Monica Lima. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula**. / Organizado por Amílcar Araújo Pereira – Brasília: Fundação Vale, 2014. 88 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, dez. /2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24/05/2022.

TATINI, Martha; TATINI, Rebecca. **Agroecologia e ancestralidade: a cosmovisão africana e sua conexão com os saberes agroecológicos**, Cadernos de Agroecologia – ISSN 2236-7934 - Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe - v. 15, no 2, 2020. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/5704/2881>. Acesso em: 30/09/2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Vera Maria Candau (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** 2009. Disponível em: <https://document.onl/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.html>. Acesso em:20/10/2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro do formulário/questionário para coleta de dados a equipe gestora da EMVN

De Quingoma a Thá-Fene: ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Escola Municipal de Vida Nova, Lauro de Freitas/Ba

Olá!!

Esse questionário é parte importante da pesquisa desenvolvida pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, orientado pela Prof.^a Doutora Claudia Pons Cardoso. O objetivo do questionário é traçar um perfil dos nossos entrevistados e coletar dados e informações sobre a execução da Lei 10.639/03 na Escola Municipal de Vida Nova (EMVN). Vale chamar atenção que você não é obrigado a responder os questionamentos. Caso opte em participar da pesquisa, será mantido o anonimato do sujeito participante, tendo em vista preservar sua identidade. A qualquer momento, você pode obter mais informações sobre esta pesquisa entrando em contato comigo através do e-mail gigilsouzas@gmail.com ou pelo telefone (xx) xxxxxxxx.

1. Dados pessoais

- a) Nome: _____
- b) Idade:
- c) Sexo: () FEMININO () MASCULINO
- d) De acordo com a classificação do IBGE, qual a sua cor?
() Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta

2. Identificação Profissional

- a) Tempo de serviço?
- b) Que função desempenha na escola?
- c) Há quanto tempo desempenha essa função?
- d) Como se deu a escolha da gestão?

3. Sobre a inclusão da Educação étnico-racial e da história Local na educação básica do Município de Lauro de Freitas

- a) Você tem conhecimento acerca da Lei 10.639/2003?
 Sim, totalmente Sim, parcialmente Não
- b) Você sabe se a lei Federal 10.639/03 já foi implementada no município de Lauro de Freitas? Se sim, como se deu a implementação?
- c) A Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Inclusão e Diversidade orienta os diretores e coordenadores de escola no sentido de implementação/execução da Lei? Se sim, quais são as orientações?
- d) A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação/ Departamento de Inclusão e Diversidade acompanha as escolas no sentido de monitorar o cumprimento da lei 10.639/03 e verificar se os professores estão fazendo as mudanças curriculares necessárias para atendê-la? Se sim, de que forma?
- e) A Secretaria de Educação, juntamente com o Departamento de Inclusão e Diversidade, tem possibilitado cursos de formação continuada aos docentes, gestores e Coordenadores pedagógicos da Rede para que trabalhem com as temáticas voltada para a História da África, da Cultura Afro-brasileira e Indígena e a história Local? Se sim, com qual periodicidade?
- f) O Departamento de Inclusão e Diversidade disponibilizou algum material para compor o acervo da escola objetivando favorecer a discussão da temática? Se sim, tem sido suficiente para trabalhar a temática tendo em vista o volume de discentes atendidos pela unidade escolar?

4. A Lei 10.639/03 na Escola Municipal Lei 10al de Vida Nova

- a) Para você, qual a importância do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no contexto escolar?
- b) O projeto político-pedagógico da escola aborda o tema racial e étnico?
 Sim, totalmente Sim, em alguns aspectos Não
- c) O PPP da escola está alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?
 Sim, totalmente Sim, em alguns aspectos Não
- d) Os antigos e novos professores da EMVN conhecem o seu PPP? Se sim, como tem sido a sua atuação juntos aos professores para que o PPP seja executado por eles?
- e) Na sua opinião, existe resistência de algum segmento da escola frente à questão da diversidade, em específico a étnico-racial? Se sim, qual e por quais razões?
- f) Existe algum plano discutido com os pais, alunos, professores e equipe gestora da escola para atender o cumprimento da lei 10.639/03? Se sim, de que forma ele é seguido?
- g) Quais projetos são desenvolvidos pela escola? Contempla a lei 10.639/03?
- h) A EMVN realiza aulas passeio? Se sim, quais já foram realizadas?
- i) Alguma das aulas passeio realizadas pela escola atendeu à lei 10.639/03 e /ou à história da localidade? Se sim, quais?
- j) A gestão e coordenação pedagógica da escola têm conhecimento sobre as determinações da Resolução do Conselho Municipal de Educação- LF 001/2019 que estabelece normas complementares as DCN's para as relações étnicos-raciais e sobre o ensino dos conteúdos de História e cultura afro-brasileira e indígena?
 Sim, totalmente Sim, parcialmente Não
- k) A escola atende discentes oriundos da comunidade de Quingoma?
 Sim Não
- l) A escola atende discentes afrodescendentes e indígenas? Se sim, como a escola faz a identificação desses discentes?

5. O(s) Currículo (s) da EMVN

- a) Para que a lei 10.639/03 seja executada, é necessária uma mudança no currículo, de forma a tratar a questão étnico-racial. Houve essa mudança na EMVN? Se sim, como a escola se preparou para atender a lei?
- b) Em sua opinião, o (s) currículo (s) da EMVN é (são) comprometido (s) com práticas promotoras da igualdade racial? Se sim, de quais formas?
- c) Como a Lei 10.639/03 tem sido executada na EMVN ?
- d) No planejamento da escola, esse assunto é discutido?
 Sim, frequentemente Sim, ocasionalmente Não
- e) Como as diferenças, sobretudo as étnico-raciais, são percebidas e trabalhadas nos currículos na EMVN ?
- f) Em sua opinião, o currículo da EMVN está em consonância com as experiências e a dinâmica da comunidade escolar e local? Se sim, como?

6. A utilização da história da localidade como aporte e ferramenta para o ensino das relações étnico-raciais

As Diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o CME-LF e a Resolução do Conselho Municipal de Educação- LF 001/2019 apontam para a necessidade da utilização da história da localidade como instrumento para o ensino das relações étnico-raciais. A matriz curricular de Lauro de Freitas, ao trazer o ensino da história e cultura do município e da localidade em que a unidade escolar está inserida, como instrumento para o ensino das relações étnico-raciais, nos leva a perceber que a educação escolar no município pretende ser vista como indissociável da realidade local e se propõe a manter um diálogo com a cultura, a diversidade, a identidade, o conhecimento, conduzindo a ligação entre escola e a comunidade, respeitando as diferenças e incorporando os saberes produzidos em suas práticas sociais.

- a) Você sabe que nas proximidades da escola, na localidade de Quingoma, existe uma comunidade de remanescentes quilombolas e a reserva indígena Thá-fene?
 Sim Não
- b) A história da localidade de Quingoma tem sido utilizada como ferramenta para o ensino das relações étnico-raciais e para uma educação antirracista na EMVN?
 Sim, frequentemente Sim, ocasionalmente Não, nunca foi utilizada
- c) O que você pensa sobre uma possível aproximação do currículo formal (praticado na escola) ao currículo invisível, história, saberes e práticas locais? Considera importante uma aproximação entre a escola e a comunidade quilombola?
- d) A escola possui materiais que contam a história da localidade de Quingoma?
 Sim Não
- e) Você acredita que a confecção de um guia de apoio ao professor contendo as histórias da comunidade de Quingoma contribuiria para uma melhor execução da lei 10.639/03 e como instrumento pedagógico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na EMVN?
 Sim, seria importante e a equipe gestora certamente incentivaria a sua utilização
 Talvez Não
- f) Você acredita que uma aula passeio na comunidade de Quingoma e na reserva indígena Thá-fene poderia contribuir para uma melhor execução da lei 10.639/03 e ser utilizada como instrumento pedagógico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na EMVN? Essa aula passeio teria o potencial de se tornar um dos projetos da escola?
 Sim e certamente poderia se tornar um dos projetos da escola

- Sim, mas não teria o potencial de se tornar um dos projetos da escola
- Não
- g) Em sua opinião, a confecção de um roteiro guiado da trilha de visitação ao quilombo de Quingoma, contendo orientações ao professor de como preparar os discentes antes e durante a visita contribuiria para que o projeto fosse melhor executado e os resultados potencializados?
- Sim, certamente Sim Não
- h) Você poderia sugerir atividades ou ações que possam ligar a escola à comunidade quilombola e a reserva indígena? Se sim, quais?

APÊNDICE B

Roteiro do formulário/questionário para coleta de dados com os Docentes do 7º ano da EMVN

De Quingoma a Thá-Fene: ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Escola Municipal de Vida Nova, Lauro de Freitas/Ba

Olá!!

Este questionário é parte importante da pesquisa desenvolvida pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, orientado pela Prof.^a Doutora Claudia Pons Cardoso. O objetivo do questionário é traçar um perfil dos nossos entrevistados e coletar dados e informações sobre da execução da Lei 10.639/03 na Escola Municipal de Vida Nova (EMVN). Vale chamar atenção que você não é obrigado a responder os questionamentos. Caso opte em participar da pesquisa, será mantido o anonimato do sujeito participante, tendo em vista preservar sua identidade. A qualquer momento, você pode obter mais informações sobre essa pesquisa entrando em contato comigo através do e-mail gigilsouzas@gmail.com ou pelo telefone (xx) xxxxxxxx.

1. Dados pessoais

- a) Nome: _____
- b) Faixa etária:
 Até 20 anos () Entre 21 e 25 anos() Entre 26 e 30() Entre 31 e 40 anos() Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos
- c) Sexo: () FEMININO () MASCULINO
- d) De acordo com a classificação do IBGE, qual a sua cor?
 Amarela Branca Indígena Parda Preta

2. Identificação Acadêmica e Profissional

- a) Formação acadêmica:
- b) Instituição que cursou a graduação:
- c) Ano de conclusão da graduação:
 Antes de 2003 2003 Depois de 2003
- d) Possui Pós-Graduação?
 Sim Não

e) Possui Mestrado ou Doutorado?

Sim Não

f) Vínculo com a Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas e carga horária?

Concursado, 20h Concursado, 40h REDA, 20 h REDA, 40 h

g) Há quanto tempo atua na docência?

Até 10 anos () Entre 10 e 20 anos () Entre 21 e 30 () Entre 31 e 40 () Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos ()

h) Há quanto tempo atua na EMVN?

Até 1 ano De 2 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos De 16 a 20 anos Mais de 20 anos

i) Ministra aulas em qual componente curricular na EMVN?

3. Formação acadêmica e atendimento a lei 10.639/03

O §2º da lei 10.639/03 determina que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, ou seja, não devem ser relegados apenas às disciplinas de História, Educação Artística e Literatura, mas preferencialmente por elas, e nem tão pouco a temática deve ser abordada em momentos esporádicos.

a) Você tem conhecimento acerca da Lei 10.639/2003?

Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não ()

b) Professor (a), durante a sua graduação você cursou alguma disciplina que objetivasse prepará-lo (a) para atuar em atendimento a lei 10.639/03 e trabalhar com a diversidade cultural, racial e social presentes na sala de aula?

Sim, apenas uma () Sim, mais de uma () Não ()

c) Você se sente capacitado (a) para trabalhar a educação étnico-racial em sala de aula?

Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não ()

d) Após a conclusão da graduação você, realizou algum curso visando prepara-lo (a) para atuar em atendimento a lei 10.639/03? Se sim, qual?

4. Sobre a inclusão da Educação étnico-racial e a história Local na educação básica do Município de Lauro de Freitas

As Diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o CME-LF e a Resolução do Conselho Municipal de Educação- LF 001/2019 apontam para a necessidade da utilização da história da localidade como instrumento para o ensino das relações étnico-raciais. A matriz curricular de Lauro de Freitas, ao trazer o ensino da história e cultura do município e da localidade em que a unidade escolar está inserida, como instrumento para o ensino das relações étnico-raciais, nos leva a perceber que a educação escolar no município pretende ser vista como indissociável da realidade local e se propõe a manter um diálogo com a cultura, a diversidade, a identidade, o conhecimento, conduzindo a ligação entre escola e a comunidade, respeitando as diferenças e incorporando os saberes produzidos em suas práticas sociais.

a) Com a implementação da Lei 10.639/2003, foi ofertado por parte do Município algum curso de formação inicial para os professores, gestores e Coordenadores pedagógicos da Rede para atuarem com os conteúdos que determina a referida Lei e a utilização da História Local?

Sim () Não () Desconheço

b) A Secretaria de Educação, juntamente com o Núcleo de Diversidade Étnico-Racial, tem possibilitado cursos de formação continuada aos docentes para aplicação dos conteúdos em conformidade com a Lei 10.639/2003 e a história Local?

Sim () Não () () Desconheço

5. A Lei 10.639/03 e a História Local na Escola Municipal de Vida Nova

a) Você conhece a História de Lauro de Freitas?

Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não ()

b) Para você, qual a importância do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no contexto escolar?

c) Para você, qual a importância do Ensino de História Local no contexto escolar?

d) Algum projeto desenvolvido pela escola contempla a lei 10.639/03? Se sim, como é realizado e qual a periodicidade?

e) A EMVN realiza aulas passeio? Você já sugeriu, organizou ou participou de alguma delas?

f) Alguma das aulas passeio realizadas pela escola atendeu à lei 10.639/03 e /ou à história da localidade? Quais?

g) A escola atende discentes oriundos da comunidade de Quingoma?

Sim () Não () Não sei informar ()

h) Há especificidades no tratamento desses discentes?

Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não ()

6. O(s) Currículo (s) da EMVN e a Lei 10.639/03

a) Para que a lei 10.639/03 seja executada, é necessária uma mudança no currículo, de forma a tratar a questão étnico-racial. Você realizou ou pretende realizar a alteração curricular da disciplina que ministra para que melhor atenda a referida lei?

Sim, já realizei () Não realizei, mas pretendo realizar () Não realizarei ()

b) O currículo da disciplina que você ministra é comprometido com práticas promotoras da igualdade racial?

Sim, totalmente () Sim, ocasionalmente () Não ()

c) Como as diferenças, sobretudo, as étnico-raciais são percebidas e trabalhadas no currículo da disciplina que você ministra na EMVN? Dê exemplos.

d) O Currículo da disciplina que você ministra na EMVN está em consonância com as experiências e a dinâmica da comunidade escolar e local? Se sim, dê exemplos.

7. Prática Pedagógica Docente e a lei 10.639/03

a) Você acredita que há relação ente a sua cor/raça e as práticas educacionais desenvolvidas? Se sim, explique e exemplifique.

b) Em sua prática docente você encontra dificuldades em lidar com a diversidade cultural, racial e social presentes em sala de aula? Se sim, quais?

c) De que maneira você consegue resolver estas dificuldades?

() consultando a coordenação pedagógica

() pesquisando teorias relacionadas

() discutindo com os colegas

() resolve sem maiores dificuldades

() não vê necessidade de buscar soluções

outras

d) Professor(a), você está satisfeito (a) com sua profissão docente? Justifique.

g) Professora (a), você está satisfeito (a) com a sua atuação e prática pedagógica em atendimento a lei 10.630/03? Justifique.

f) Como você avalia a sua importância social e atuação enquanto docente diante dos desafios do século XXI e no combate ao racismo?

8. A utilização da história da localidade como aporte e ferramenta para o ensino das relações étnico-raciais

“A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão”.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, p. 239 e 240, 2010.

a) Você conhece a história da localidade de Quingoma? Sabe que nas proximidades da escola existe uma comunidade de remanescentes quilombolas e a reserva indígena Thá-fene?

Sim, conheço a história da localidade e das comunidades Ouvi falar da localidade mas desconheço sua história e a existência das comunidades Desconheço a existência da localidade e das comunidades

b) As histórias da localidade são utilizadas como ferramenta para o ensino das relações étnico-raciais e para uma educação antirracista na EMVN?

Sim, totalmente Sim, parcialmente Não

c) Considera importante uma aproximação entre a escola e a comunidade quilombola?

Sim, totalmente Sim, parcialmente Não

d) A escola possui materiais que contam a história da localidade de Quingoma?

Sim Não Desconheço

e) Você acredita que a confecção de um guia de apoio ao professor contendo as histórias da comunidade de Quingoma contribuiria para uma melhor execução da lei 10.639/03 e como instrumento pedagógico para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na EMVN?

Sim, seria importante e certamente utilizaria Talvez Não

f) Você acredita que uma aula passeio na comunidade de Quingoma e na reserva indígena Thá-fene poderia contribuir para uma melhor execução da lei 10.639/03 e ser utilizada como instrumento pedagógico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na EMVN? Essa aula passeio teria o potencial de se tornar um dos projetos da escola?

Sim e certamente poderia se tornar um dos projetos da escola

Sim, mas não teria o potencial de se tornar um dos projetos da escola

Não

g) Em sua opinião a confecção de um roteiro guiado da trilha de visita ao quilombo de Quingoma, contendo orientações ao professor de como preparar os discentes antes e durante a visita contribuiria para que o projeto fosse melhor executado e os resultados potencializados?

Sim, certamente Sim Não

h) Você poderia sugerir atividades que possam ligar a escola à comunidade quilombola e a reserva indígena? Quais?

APÊNCICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A LIDERANÇA DO QUILOMBO DE QUINGOMA

- 1- Como ocorreu a formação do Quilombo de Quingoma?
- 2- As histórias do Quilombo de Quingoma são passadas para as crianças da comunidade? Como?
- 3- Quais as principais práticas culturais praticadas em Quingoma? O que cada uma delas significa e qual a sua importância?
- 4- Quais valores são ensinados através da contação de histórias?
- 5- Como a memória e a ancestralidade se fazem presentes em Quingoma?
- 6- Como se dá a relação do Quilombo de Quingoma com o meio ambiente?
- 7- Quais as principais práticas econômicas realizadas no quilombo de Quingoma?
- 8- Como é a relação da comunidade de Quingoma com a EMVN?
- 9- As atividades praticadas, assim como as experiências e saberes do Quilombo de Quingoma são aproveitadas pela EMVN?
- 10- Você acredita que essas atividades podem fortalecer o ensino dos discentes da EMVN?
- 11- A comunidade gostaria de se aproximar da EMVN?
- 12- Como as práticas realizadas no quilombo poderiam dialogar com o currículo praticado pela EMVN e contribuir para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena?

ANEXO 1

Formulário de matrícula da EMVN

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAURO DE FREITAS SEMED-SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIVISÃO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR						FOTO	
FORMULÁRIO DE MATRÍCULA							
DADOS ESCOLARES							
Unidade de Ensino: _____		Matrícula: _____		Nível de Ensino		Ano / Fase	
Data de Matrícula: ____/____/____				Educação		G1 G2 G3	
Escola Anterior: _____		U.F.: _____		Infantil		PRÉ I PRÉ II	
Município: _____				Anos Iniciais		1ª 2ª 3ª 4ª	
Rede Particular fora do Município		Rede Particular		Anos Finais		5ª ACELERAÇÃO	
Rede Municipal fora do Município		Rede Municipal		EJA		6ª 7ª 8ª 9ª	
Rede Estadual fora do Município		Rede Estadual				FASE I FASE II	
						FASE III FASE IV	
DADOS PESSOAIS DO ALUNO							
Nome: _____		Natural: _____		U.F.: _____			
Data de Nascimento: ____/____/____		R.G.: _____		CPF: _____			
Nacionalidade: _____		Sexo: Feminino () Masculino ()		Sangue/RH: _____			
Estado Civil: _____		Nº Cartão do SUS: _____		Bolsa Família: Sim () Não ()			
Nº de NIS: _____		Olhos: Azuis () Verdes () Castanhos () Pretos ()		Cabelo: Liso () Crespo ()			
Raça/Cor: Preta () Branca () Idígena () Amarela () Parda () Não Declarado ()		FILIAÇÃO		Naturalidade: _____			
Mãe: _____							
Endereço: _____		Bairro: _____		CEP: _____		Nº: _____	
Município: _____		Telefone: _____					
QUADRO CLÍNICO							
É portador de deficiência física? Sim () Não () Qual? _____							
É portador de deficiência congênita? Sim () Não () Qual? _____							
Alergia a medicamentos? Sim () Não () Qual? _____							
Alergia a alimentos? Sim () Não () Qual? _____							
Faz uso de medicamento contínuo? Sim () Não () Qual? _____							
DADOS COMPLEMENTARES DO RESPONSÁVEL							
Pai: _____		Natural: _____		RG: _____		Telefone: _____	
CPF: _____		Empregado: Sim () Não ()		Trabalho Fixo: Sim () Não ()		Função: _____	
Mãe: _____		Natural: _____		RG: _____		Telefone: _____	
CPF: _____		Empregado: Sim () Não ()		Trabalho Fixo: Sim () Não ()		Função: _____	
Renda Familiar em Salários Mínimos: _____		Responsável pelo aluno(a) na Escola: _____		Quantas pessoas residem na casa? _____			
Identidade: _____		CPF: _____		Telefone: _____			
TERMO DE RESPONSABILIDADE							
Eu, _____, assumo inteira responsabilidade por quaisquer danos físicos ou morais causados nesta Unidade de Ensino pelo aluno(a) _____, acatando também o dever de ressarcir a escola dos prejuízos que o mesmo causar.							
Assinatura do Responsável							